



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA DAS
CIENCIAS EXPERIMENTAIS

**Los aspectos socioculturales en el curriculum de
Francés como Lengua Extranjera.
De los condicionantes externos
a la realidad del aula**

Volumen I

M^a Silvina Paricio Tato

A Coruña, 2002



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA DAS
CIENCIAS EXPERIMENTAIS

**Los aspectos socioculturales en el curriculum de
Francés como Lengua Extranjera.
De los condicionantes externos
a la realidad del aula**

Volumen I

M^a Silvina Paricio Tato

A Coruña, 2002



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA DAS
CIENCIAS EXPERIMENTAIS

**Los aspectos socioculturales en el curriculum de
Francés como Lengua Extranjera.
De los condicionantes externos
a la realidad del aula**

Volumen I

TESIS DOCTORAL
realizada bajo la dirección del
Pr. Dr. D. Jurjo Torres Santomé

M^a Silvina Paricio Tato

A Coruña, 2002



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA
DAS CIENCIAS EXPERIMENTAIS

Jurjo TORRES SANTOMÉ, Catedrático de Universidade de Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, e Director da Tese de Doutoramento da Licda. D^a M^a **Silvina PARICIO TATO** co título: "**Los aspectos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula**".

AUTORIZA a presentación de mencionada Tese de Doutoramento e, xa que logo, solicita ao Consello do Departamento autorización de cara aos trámites necesarios para a súa defensa pública.

En A Coruña a 29 de Xaneiro, de 2002

Asdo. Jurjo Torres Santomé



*A quienes defienden la justicia social,
aunque siga siendo una utopía*

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que, de una forma u otra, han hecho posible la realización de la presente investigación.

A Jurjo Torres Santomé, director de esta Tesis Doctoral, que en todo momento me ofreció un amplio margen de autonomía y confianza y, al mismo tiempo, me aportó orientaciones y sugerencias de gran valor, siguiendo muy de cerca durante un período de tiempo bastante prologando el proceso de elaboración de la misma, y dedicando un buen número de horas al intercambio y confrontación de ideas, permaneciendo siempre abierto a la escucha.

A los distintos miembros del Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales que, conocedores de mis inquietudes investigadoras, mostraron siempre su apoyo y ayuda, interesándose continuamente por el estado de mi trabajo y ofreciendo su colaboración.

Agradecimiento muy especial al centro educativo donde se desarrolló la parte empírica de la investigación que presentamos y, más concretamente, a quienes se convirtieron en nuestros informantes principales, la docente y el grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO. Aunque sus identidades deban permanecer en el anonimato por deseo expreso en aras al mantenimiento de la confidencialidad, sin su participación voluntaria, consciente y desinteresada, nuestro trabajo nunca habría podido ver la luz.

CONTENIDO

VOLUMEN I

	Pág.
INTRODUCCIÓN	23
PRIMERA PARTE: CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS COMO CONSECUENCIA DE MODIFICACIONES EN LA CORRELACIÓN DE PODERES Y PAÍSES EN EUROPA Y AMÉRICA	41
CAPÍTULO I: DECLIVE DEL FRANCÉS EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. CAUSAS	43
1. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	49
2. DECLIVE DEL FRANCÉS COMO IDIOMA OBLIGATORIO MÁS ESCOGIDO EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: SU SUSTITUCIÓN POR EL INGLÉS	62
2.1 Las lenguas extranjeras en el Bachillerato antes de la Ley General de Educación del 70	63
2.2 Las lenguas extranjeras en la Ley General de Educación del 70 y en la LOGSE	66
2.3 Datos sobre los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria y el profesorado capacitado para impartirlos	75
2.3.1 Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Cursos 1977-78 a 1997-98	80
2.3.2 Profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Años 1977-1988	85
2.4 Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de ESO	89
2.4.1 Idioma extranjero obligatorio. Cursos 1992-93 a 1997-98	91
2.4.2 Idioma extranjero optativo. Cursos 1993-94 a 1997-98	94
2.5 Datos sobre las convocatorias para la provisión de plazas de profesorado de Francés/ Inglés en los Cuerpos docentes de niveles no universitarios	101
3. CAUSAS DEL DECLIVE DEL FRANCÉS EN LA ESCENA INTERNACIONAL	121
3.1 El ascenso del inglés como lengua global: descripción e interpretaciones	132
3.1.1 La defensa de la necesidad de una lengua global: DAVID CRYSTAL	146
3.1.2 Perspectivas críticas	175
3.1.2.1 Competencia y rivalidad entre lenguas	175
3.1.2.2 Imperialismo lingüístico	198
3.1.2.3 Políticas culturales de la enseñanza del inglés	221
CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL FRANCÉS EN EL MUNDO	245
1. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA FRANCESA Y DE SU DIFUSIÓN EN EL MUNDO: ALGUNAS NOTAS	249
1.1 La uniformidad lingüística como elemento de cohesión política: una visión centralista	

(De los orígenes a la Tercera República [1870])	250
1.2 La enseñanza y difusión del francés en el mundo: una visión elitista y colonialista (De la Tercera República [1870] al comienzo de la Segunda Guerra Mundial [1839])	257
1.3 La enseñanza y difusión del francés desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días	262
2. LA FRANCOFONÍA: UNA REALIDAD INSTITUCIONAL CON IMPLICACIONES POLÍTICAS, LINGÜÍSTICAS E IDEOLÓGICAS	274
2.1 Diferentes acepciones del término <i>Francofonía</i>	276
2.2 Breve historia de la Francofonía	283
2.3 Estructura de la <i>Organización Internacional de la Francofonía</i>	294
2.4 Objetivos	298
2.5 Orígenes y funciones de las instancias francófonas	300
2.5.1 Las <i>Cumbres</i> o <i>Encuentros</i> de la Francofonía	301
2.5.2 El Secretario General	305
2.5.3 La <i>Conferencia ministerial de la Francofonía</i> (CMF)	310
2.5.4 El <i>Consejo permanente de la Francofonía</i> (CPF)	311
2.5.5 Otras instancias políticas de apoyo	313
2.5.6 La Agencia intergubernamental de la Francofonía (AIF), el operador principal	314
2.5.7 Los operadores directos de la Francofonía	323
2.5.7.1 <i>Asociación de universidades parcial o enteramente de lengua francesa/Universidad de redes de expresión francesa (AUPELF-UREF)</i>	324
2.5.7.2 La cadena de televisión internacional francófona <i>TV5</i>	328
2.5.7.2.a Algunas fechas clave	329
2.5.7.2.b Características	330
2.5.7.2.c Cobertura	331
2.5.7.3 La <i>Universidad Senghor</i> de Alejandría	332
2.5.7.4 La <i>Asociación Internacional de alcaldes y responsables de capitales y metrópolis parcial o enteramente francófonas</i> (AIMF)	337
2.5.8 La <i>Asamblea Parlamentaria de la Francofonía</i> (APF)	340
2.6 Relación de países miembros	345
2.7 Principales estrategias en el contexto mundial	354
2.8 Francofonía y purilingüismo	358
2.9 Algunas reflexiones e interrogantes	359
CAPÍTULO III: POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA UNIÓN EUROPEA	367
1. SISTEMA EDUCATIVO Y CAMBIOS SOCIALES: MARCO CONCEPTUAL	370
2. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS TEXTOS OFICIALES COMUNITARIOS	374
2.1 Declaración del 2001 como “Año Europeo de las Lenguas”	377
2.2 La educación y formación profesional en el Tratado de Maastricht	382
2.3 El <i>Libro blanco sobre la educación y la formación</i>	385
2.4 El <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)</i>	393
2.5 El <i>Libro verde sobre la dimensión europea de la educación</i>	436
3. LA OPINIÓN PÚBLICA EUROPEA Y EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	450

4. FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO EN LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	465
5. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ESTUDIO COMPARATIVO	481
5.1 Historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa	486
5.1.1 Situación hasta mediados del siglo XX	486
5.1.2 De la segunda mitad del siglo XX al momento actual	501
5.1.2.1 Países germano-hablantes y Benelux	502
5.1.2.2 Países anglófonos	510
5.1.2.3 Países nórdicos	520
5.1.2.4 Países mediterráneos	524
5.1.2.5 Países de Europa central y oriental	537
5.1.3 Principales ámbitos de las reformas desde los años 70 hasta el momento presente	543
5.2 Lugar ocupado por las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos	550
5.2.1 Primera lengua obligatoria	551
5.2.2 Segunda lengua obligatoria	551
5.2.3 Lengua extranjera como optativa de oferta obligatoria	553
5.3 Catálogo de lenguas extranjeras ofertadas en la enseñanza obligatoria	553
5.3.1 Oferta teórica	554
5.3.2 Factores que limitan la oferta	556
5.3.3 Lenguas extranjeras más estudiadas	557
6. CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA: ANÁLISIS COMPARATIVO	565
6.1 Objetivos generales y metodología	568
6.2 Objetivos específicos: comunicación y aspectos estructurales de la lengua	571
6.2.1 Comunicación: las cuatro grandes competencias	572
6.2.2 Aspectos estructurales de la lengua: gramática, pronunciación y léxico	575
6.2.3 La apertura hacia otra cultura: conocimiento y comprensión del otro	578
6.2.4 Favorecer la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo personal del alumnado	580
7. SÍNTESIS	581
SEGUNDA PARTE: DEL CURRÍCULUM OFICIAL A LA REALIDAD DEL AULA	589
CAPÍTULO IV: LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL 70 Y LA LOGSE	591
1. LOS PROGRAMAS DE FRANCÉS PARA LA SEGUNDA ETAPA DE EGB EN LA LEY DEL 70	595
2. PRESCRIPCIONES OFICIALES PARA EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LOGSE	607
2.1 Modificación de las enseñanzas mínimas de la ESO: el nuevo Real Decreto 3473/2000	635

CAPÍTULO V: PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	657
1. REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO AL LIBRO DE TEXTO	661
2. PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO	678
2.1 Algunas propuestas de análisis	679
2.1.1 El análisis internacional de libros de texto	680
2.1.2 Una perspectiva socio-ideológica	687
2.1.3 Subdesarrollo, etnocentrismo, racismo y diversidad cultural	691
2.1.4 Sesgos y estereotipos sexistas	699
2.1.4.1 Una propuesta genérica	700
2.1.4.2 Investigaciones en nuestro país	702
2.1.4.2a Ejemplos de estudio de una muestra	703
2.1.4.2b Ejemplo de estudio de un único documento	708
3. LOS LIBROS DE TEXTO DE FLE	711
3.1 Contexto de producción	715
3.2 La dimensión sociocultural	717
3.3 Criterios para el análisis	732
4. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO: UNA METODOLOGÍA	749
4.1 Consideraciones previas	750
4.2 Orígenes	752
4.3 Algunas definiciones	757
4.4 El procedimiento a seguir: fases	763
4.5 Campos de aplicación	766
4.6 Análisis cuantitativo y análisis cualitativo	769
5. LIMITACIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LIBROS DE TEXTO	771
6. CONSIDERACIONES FINALES	776
CAPÍTULO VI: LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN MODELO ANALÍTICO	781
1. DISEÑO DEL MODELO	785
1.1 Metodología	786
1.2 Fases	788
1.3 Criterios para la selección del texto analizado	788
1.4 Descripción del material	790
1.5 Dimensiones del análisis	791
2. ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES EN LAS IMÁGENES	794
2.1 Distribución de imágenes en función de la presencia/ausencia de personajes humanos	794
2.2 Características de los personajes	796
2.3 Personajes masculinos y femeninos en imágenes individuales y colectivas: análisis	800

2.4 Protagonismo	802
2.5 Profesiones	805
2.6 Actividades/ocupaciones no profesionales	808
3. ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS IMÁGENES	810
3.1 Informaciones culturales sobre Francia y otros países	810
3.2 La familia	818
3.3 La escuela	820
3.4 El tiempo de ocio	823
3.5 Las categorías temáticas: análisis comparativo	825
4. SÍNTESIS	826
 CAPÍTULO VII: LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA. ESTUDIO DE CASO	 833
1. METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN	839
1.1 Cuestiones de la investigación	847
1.2 Criterios de selección y características del contexto investigado	848
1.3 Técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos	850
1.3.1 La observación	851
1.3.2 Las entrevistas	856
1.3.2.1 El diseño de nuestras entrevistas	859
1.3.2.1a Entrevistas grupales al alumnado: planificación y preguntas-guía	862
1.3.2.1b Entrevista a la docente: planificación y preguntas-guía	867
1.3.3 Análisis de documentos escritos	871
1.4 Proceso de análisis de los datos	875
1.5 Credibilidad de la investigación	885
 CAPÍTULO VIII: LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA. INFORME DE INVESTIGACIÓN	 889
1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO: EL CENTRO, EL AULA, LA DOCENTE Y EL GRUPO	892
1.1 El centro	893
1.2 El aula	896
1.3 La docente	898
1.4 El grupo	901
2. LA PERSPECTIVA DEL LIBRO DE TEXTO	906
2.1 Descripción del material	907
2.2 Las declaraciones de intención: la guía del profesorado	909
2.3 El universo social a través de los personajes en las imágenes	910
2.3.1 Características	911
2.3.2 Protagonismo	914
2.3.3 Profesiones	916
2.3.4 Actividades/ocupaciones no profesionales	918

2.4 Las informaciones socioculturales	920
2.4.1 Listado descriptivo de referencias culturales en imágenes y texto	924
2.5 Balance	934
3. LA PERSPECTIVA DEL AULA	938
3.1 El papel del libro de texto	938
3.2 Los otros recursos didácticos	944
3.3 Las actividades	952
3.4 Los agrupamientos del alumnado	963
3.5 El control de evaluación final	969
3.5.1 La selección de la profesora	971
3.5.2 Los conocimientos del grupo	972
3.6 Los contenidos socioculturales en las actividades	975
4. LAS CONCEPCIONES DE LA DOCENTE	992
4.1 La optatividad de la asignatura	993
4.2 Razones para aprender francés	994
4.3 El valor formativo de las lenguas extranjeras en la ESO	995
4.4 Opinión sobre el libro de texto	996
4.4.1 Ventajas de su uso	997
4.5 La utilización de las fichas	998
4.6 Las tareas preferidas por el alumnado	999
4.7 El papel de los contenidos socioculturales: ¿Algo importante?	1000
4.7.1 Los contenidos trabajados durante el curso	1004
5. LA VISIÓN DEL GRUPO: EL FRANCÉS, FRANCIA Y OTROS PAÍSES DE HABLA FRANCESA	1007
5.1 Contactos previos con la lengua/cultura francesa	1007
5.1.1 Con la materia Francés como Segunda Lengua Extranjera	1007
5.1.2 Estancia en países de habla francesa	1008
5.1.3 Contacto con gente originaria de/que haya vivido en países francófonos	1009
5.2 Motivaciones/actitudes hacia el aprendizaje del Francés	1010
5.2.1 Razones de la elección de la materia	1010
5.2.2 ¿Reelección?	1011
5.2.3 Utilidad futura	1012
5.2.4 El francés frente a otras lenguas extranjeras	1013
5.2.4.1 Justificación de la optatividad	1013
5.2.4.2 ¿Otra lengua extranjera como optativa?	1013
5.3 Conocimiento general sobre Francia: imágenes, representaciones y concepciones	1015
5.3.1 Una visión esquemática	1015
5.3.2 Una visión más elaborada	1017
5.4 Conocimiento de otros países de habla francesa	1020
5.5 Fuentes de información sobre Francia y otros países francófonos	1022
5.5.1 Escolares	1022
5.5.1.1 La clase de Francés	1022
5.5.1.2 Otras asignaturas	1027
5.5.2 Extraescolares (TV, radio, comics, revistas, libros, ...)	1029
5.6 Conocimientos sobre Francia: temas específicos	1030
5.6.1 Geografía: Ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico	1030
5.6.2 Comida y productos típicos	1033
5.6.3 La escuela	1036
5.6.4 Personajes franceses o francófonos famosos	1037

5.7 Principales conclusiones	1039
6. SÍNTESIS	1040
CONCLUSIONES	1045
BIBLIOGRAFÍA	1059

VOLUMEN II: ANEXOS

ANEXO I: Relación de fuentes estadísticas empleadas	7
ANEXO II: Órdenes de convocatoria de oposiciones/concursos consultadas (<i>Boletín Oficial del Estado y Diario Oficial de Galicia</i>)	13
ANEXO III	29
III.1 Los Estados y gobiernos miembros de la Francofonía	31
III.1.1 Relación	31
III.1.2 Algunos datos	35
III.2 Mapa de la Francofonía: Versión oficial de la <i>Agencia Intergubernamental de la Francofonía</i>	157
III.3 Foto oficial de la última cumbre francófona	161
ANEXO IV	165
IV.1: <i>Nouveau Rythmes Jeunes I</i> . Tablas complementarias	167
Tabla I: Distribución numérica de los personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios por Unidades	169
Tabla II: Distribución numérica de imágenes individuales y colectivas según sexo por Unidades	170
Tabla III: Distribución numérica del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios por Unidades	171
Tabla IV: Detalle por páginas y Unidades de imágenes relacionadas con Francia y otros países	172
Tabla V: Detalle por páginas y Unidades de imágenes relacionadas con Francia que remiten a un elemento cultural en subcategorías	173
Tabla VI: Detalle por páginas y Unidades de imágenes relacionadas con la escuela	174
Tabla VII: Detalle por páginas y Unidades de imágenes relacionadas con actividades de ocio de adolescentes en subcategorías	175
Tabla VIII: Detalle por páginas y Unidades de imágenes relacionadas con el deporte	176

IV.2: Modelos de fichas para la recogida de datos del código icónico	179
Ficha 1a	181
Ficha 1b	181
Ficha 2a	182
Ficha 2b	183
Ficha 3a	184
Ficha 3b	184
Ficha 4a	185
Ficha 4b	186
Ficha 5	187
IV.3: <i>Nouveau Rythmes Jeunes 1</i> . Algunas imágenes del libro de texto	189
Imagen nº 1: Portada	191
Imagen nº 2: Mapa de Francia	195
Imagen nº 3: <i>Collage</i> de imágenes representativas de Francia	199
Imagen nº 4: El francés en el mundo	203
Imagen nº 5: La gran familia cultural del mundo	207
ANEXO V: Trabajo de campo	211
V.1: <i>Action! 1</i> . Tablas complementarias y algunas imágenes del libro de texto	213
Tabla I: Distribución numérica de los personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios por Unidades	215
Tabla II: Distribución numérica de imágenes individuales y colectivas según sexo por Unidades	216
Tabla III: Distribución numérica del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios por Unidades	217
Tabla IV: Detalle por páginas y Unidades de imágenes con contenidos socioculturales	218
Tabla V: Detalle por páginas y Unidades del total de fotografías	219
Imagen nº 1: Portada	221
Imagen nº 2: Mapa de Francia	225
Imagen nº 3: Francia, la Francofonía y la Unión Europea	229
V.2: Descripciones narrativas de las observaciones	233
V. 3: Entrevistas al alumnado: Transcripción	301
Entrevista grupal nº 1	303
Entrevista grupal nº 2	332
Entrevista grupal nº 3	347
Entrevista grupal nº 4	368
V.4 Entrevista a la docente: Transcripción	387
V.5: Análisis de las actividades desarrolladas en el aula. Secuencia de las sesiones observadas	407

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

CUADRO 1.1.- Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Años 1977-78 a 1997-98	81
GRÁFICO 1.1: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Años 1977-78 a 1997-98	82
CUADRO 1.2.- Distribución porcentual, por sectores, de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Cursos 1977-78 a 1997-98	83
GRÁFICO 1.2: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria en el sector público. Ámbito nacional. Años 1977-78 a 1997-98	84
GRÁFICO 1.3: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria en el sector privado. Ámbito nacional. Años 1977-78 a 1997-98	85
CUADRO 1.3.- Profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Cursos 1977-78 a 1987-88. Ámbito nacional	86
GRÁFICO 1.4: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88	87
CUADRO 1.4.- Distribución porcentual, por sectores público y privado, del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Cursos 1977-78 a 1987-88. Ámbito nacional	87
GRÁFICO 1.5: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros en el sector público. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88	88
GRÁFICO 1.6: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros en el sector privado. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88	88
CUADRO 1.5.- Distribución del alumnado de ESO según el idioma extranjero obligatorio cursado. Años 1992-93 a 1997-98	91
GRÁFICO 1.7: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO. Años 1992-93 a 1997-98	92
CUADRO 1.6.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO según el idioma extranjero obligatorio cursado. Años 1992-93 a 1997-98	93
GRÁFICO 1.8: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO en el sector público. Años 1992-93 a 1997-98	93
GRÁFICO 1.9: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO en el sector privado. Años 1992-93 a 1997-98	94
CUADRO 1.7.- Distribución del alumnado de ESO que cursa idioma extranjero optativo. Años 1993-94 a 1997-98	94
GRÁFICO 1.10: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO. Años 1993-94 a 1997-98	95
GRÁFICO 1.11: Porcentaje de alumnado que cursa idioma extranjero optativo en ESO. Años 1993-94 a 1997-98	96
CUADRO 1.8.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO que cursa idioma extranjero optativo. Años 1993-94 a 1997-98	97
GRÁFICO 1.12: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO en el sector público. Años 1993-94 a 1997-98	98
GRÁFICO 1.13: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO en el sector privado. Años 1993-94 a 1997-98	98
CUADRO 1.9.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés). Años 1995-96 a 1997-98	99
GRÁFICO 1.14: Distribución porcentual del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés) en el sector público. Años 1995-96 a 1997-98	100
GRÁFICO 1.15: Distribución porcentual del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés) en el sector privado. Años 1995-96 a 1997-98	100

TABLA 1.1.- Plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para acceso a los Cuerpos docentes de EE. MM. entre los años 1978 y 1982. Totales anuales, total general y distribución porcentual	107
GRÁFICO 1.16: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias. Años 1978-1982	108
TABLA 1.2.- Plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para acceso a los Cuerpos docentes de EE. MM. en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1983 y 1990. Totales anuales, total general y distribución porcentual	109
GRÁFICO 1.17: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias en el ámbito de gestión del MEC. Años 1983-1990	111
GRÁFICO 1.18: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1983-1990	111
TABLA 1.3.- Plazas de especialistas de Francés/Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1988 y 2000. Total anual, total general y distribución porcentual	113
GRÁFICO 1.19: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC. Años 1988-2000	114
GRÁFICO 1.20: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1988-2000	114
TABLA 1.4.- Plazas de Francés/Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1991 y 2000. Total anual, total general y distribución porcentual	115
GRÁFICO 1.21: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC. Años 1991-2000	116
GRÁFICO 1.22: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1991-2000	117
GRÁFICO 1.23: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias entre los años 1978 y 1990	118
GRÁFICO 1.24: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1991-2000	119
GRÁFICO 1.25: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1988-2000	120
CUADRO 1.10.- Discurso legitimador de la superioridad del inglés	216
GRÁFICO 2.1: <i>Organización Internacional de la Francofonía</i> . Organigrama	297
CUADRO 2.1.- Cobertura mundial de la cadena internacional francófona TV5	332
CUADRO 3.1.- Contextos de utilización de la lengua. Esferas de actividad o centros de interés	412
GRÁFICO 3.1: Importancia de aprender lenguas para los hijos e hijas menores de 20 años. Razones alegadas por las familias	453
GRÁFICO 3.2: Conocimiento de lenguas extranjeras de los europeos	454
GRÁFICO 3.3: Lenguas extranjeras habladas por los europeos	455
GRÁFICO 3.4: Cómo han aprendido lenguas extranjeras los ciudadanos y ciudadanas europeos	458

GRÁFICO 3.5: Motivaciones de los europeos conocedores de una o más lenguas extranjeras para aprender otra/s nueva/s	461
GRÁFICO 3.6: Razones que desaniman a la gente para aprender una lengua extranjera	462
GRÁFICO 3.7: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en el nivel de primaria (CINE 1, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Unión Europea	558
GRÁFICO 3.8: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en el nivel de primaria (CINE 1, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo y países en vías de adhesión	559
GRÁFICO 3.9: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en enseñanza secundaria general (CINE 2 y CINE 3, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Unión Europea	563
GRÁFICO 3.10: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en enseñanza secundaria general (CINE 2 y CINE 3, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo y países en vías de adhesión	564
CUADRO 3.2.- Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia <i>escuchar</i>	573
CUADRO 3.3.- Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia <i>hablar</i>	573
CUADRO 3.4.- Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia <i>leer</i>	574
CUADRO 3.5.- Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia <i>escribir</i>	575
CUADRO 4.1.- Objetivos generales para el área de Lenguas Extranjeras en la ESO: Real Decreto 1007/1991 (BOE 26-VI-1991) y Real Decreto 3473/2000 (BOE 16-I-2001)	644
CUADRO 5.1.- Investigación sobre el libro de texto orientada al proceso	667
CUADRO 5.2.- Investigación sobre el libro de texto orientada a la recepción	668
CUADRO 5.3.- Dimensiones y categorías de la investigación sobre libros de texto	669
GRÁFICO 5.1.- La investigación sobre el libro de texto como investigación sobre el contexto	677
CUADRO 5.4.- Cuestiones para el examen del uso del libro de texto en las aulas de secundaria	686
CUADRO 5.5.- Criterios para el análisis de libros de texto	687
CUADRO 5.6.- Rejilla para el análisis de los contenidos nocionales/temáticos	734
CUADRO 5.7.- Criterios para el análisis de la imagen/la(s) cultura(s) del país extranjero en los libros de texto	743
CUADRO 5.8.- Listado de contenidos mínimos para la evaluación de los aspectos socioculturales en los libros de texto de lenguas extranjeras	746
CUADRO 5.9.- Campos de aplicación del análisis de contenido	768
CUADRO 6.1.- Relación de libros de texto utilizada como base para la selección del manual escogido	789
CUADRO 6.2.- Ficha identificativa del libro de texto analizado	790
CUADRO 6.3.- Adscripción de las imágenes de las secciones de Revisión-Evaluación a las distintas Unidades	793
TABLA 6.1.- Distribución de imágenes en función de la presencia/ausencia de personajes humanos	795
TABLA 6.2.- Distribución numérica de personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	798
TABLA 6.3.- Distribución porcentual de personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	798
TABLA 6.4.- Distribución numérica y porcentual de imágenes individuales según sexo	801
TABLA 6.5.- Distribución numérica y porcentual de imágenes colectivas según sexo	801
TABLA 6.6.- Distribución numérica del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	803
TABLA 6.7.- Distribución porcentual del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	804
CUADRO 6.4.- Distribución de profesiones en las imágenes	806
CUADRO 6.5.- Relación de actividades/ocupaciones no profesionales atribuidas tradicionalmente a uno de los dos sexos que aparecen en las imágenes	809
CUADRO 6.6.- Figuras masculinas y femeninas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al sexo contrario	809
TABLA 6.8.- Distribución de imágenes relacionadas/no relacionadas con informaciones culturales de Francia y otros países	811

TABLA 6.9.- Relación detallada de imágenes de otros países	812
TABLA 6.10.- Relación de imágenes que contienen una síntesis de elementos culturales de Francia	814
TABLA 6.11.- Distribución en subcategorías de imágenes de Francia que remiten a un elemento cultural	817
TABLA 6.12.- Distribución de imágenes relacionadas con la familia	818
TABLA 6.13.- Distribución de imágenes que responden al prototipo de familia nuclear	819
TABLA 6.14.- Distribución de imágenes relacionadas/no relacionadas con la escuela	821
TABLA 6.15.- Distribución de imágenes relacionadas/no relacionadas con intereses, aficiones y actividades de ocio de adolescentes	823
TABLA 6.16.- Distribución numérica y porcentual de imágenes relacionadas con intereses, aficiones y actividades de ocio de adolescentes en subcategorías	824
TABLA 6.17.- Distribución numérica y porcentual de imágenes por categorías temáticas	826
CUADRO 8.1.- Ficha identificativa del libro de texto	907
TABLA 8.1.- Distribución de imágenes en función de la presencia/ausencia de personajes humanos	911
TABLA 8.2.- Distribución numérica de personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	913
TABLA 8.3.- Distribución porcentual de personajes en las imágenes según edad, sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	913
TABLA 8.4.- Distribución numérica y porcentual de imágenes individuales según sexo	914
TABLA 8.5.- Distribución numérica y porcentual de imágenes colectivas según sexo	914
TABLA 8.6.- Distribución numérica del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	915
TABLA 8.7.- Distribución porcentual del protagonismo de los personajes según sexo y pertenencia/no pertenencia a grupos étnicos minoritarios	915
CUADRO 8.2.- Distribución de profesiones en las imágenes	917
TABLA 8.8.- Distribución de imágenes con contenidos socioculturales	920
TABLA 8.9.- Distribución de fotografías e ilustraciones en las imágenes	923
TABLA 8.10.- Pregunta 1: Aquí tienes varios nombres de <i>villes</i> francesas, ¿qué puedes decir de ellas? ...	973
TABLA 8.11.- Pregunta 2: Corrige los errores	974
TABLA 8.12.- Pregunta 3: Explica y completa	974
CUADRO 8.3.- Primeras palabras al pensar en un país francófono	1016
CUADRO 8.4.- Visión general de Francia	1019
CUADRO 8.5.- Países donde se habla francés en el mundo según los cuatro grupos entrevistados	1020
CUADRO 8.6.- Conocimiento geográfico de Francia (ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico)	1032
CUADRO 8.7.- Personajes famosos franceses o francófonos	1038

INTRODUCCIÓN

“Existe un contexto exterior al medio pedagógico muy determinante de lo que se enseña en las aulas y de cómo se enseña. Son diversas las fuentes que codeterminan este contexto: presiones económicas y políticas, sistemas de valores que preponderan, culturas dominantes sobre subculturas marginadas, regulaciones administrativas de la práctica escolar y del sistema educativo, influencia de la familia en la determinación de la experiencia de aprendizaje o de las opciones curriculares y de las ayudas a los hijos, sistemas de producción de medios didácticos de los que se sirven profesores y alumnos, presiones e influencias de los medios académicos y culturales que inciden en la jerarquización de saberes escolares y en la determinación de lo que se considera conocimiento legítimo” (José GIMENO SACRISTÁN, 1994, pág. 151).

“A la hora de definir un concepto como el de aprendizaje de una lengua viva y el papel de los aspectos socioculturales en ese aprendizaje, es preciso tener en cuenta, por una parte, las normas sociopolíticas e institucionales generales que influyen en la selección e interpretación del contenido sociocultural y, por otra parte, los rasgos socioculturales propios del país extranjero que han de convertirse en objeto de enseñanza” (Gerhard NEUNER, 1998, pág. 101).

Como su título indica, el estudio que presentamos gira en torno a los aspectos socioculturales en el curriculum de Francés Lengua Extranjera. Su contenido remite a distintos campos de estudio dentro del ámbito educativo, como el curriculum, las investigaciones sobre libros de texto y la dimensión intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

El eje vertebrador que proporciona cohesión y coherencia a los distintos capítulos que componen la presente tesis se encuentra en la asunción de una concepción del curriculum como un campo de estudio complejo que se ve atravesado por todo el conjunto de dimensiones ideológicas, económicas, políticas y culturales profundas que conforman la vida social.

Nuestro trabajo parte de la base de considerar el curriculum desde un enfoque procesual, asumiendo que en su diseño, planificación e implementación se entrecruzan diversos agentes y esferas de la vida social. Abordar su estudio conlleva analizarlo como un campo en el que convergen múltiples influencias y factores, tanto externos al sistema educativo como internos a la institución escolar. Antes de su materialización en la práctica real del aula, el curriculum atraviesa por toda una serie de fases o procesos de concreción que

es necesario conocer en profundidad para poder comprenderlo en toda su complejidad.

El primer determinante importante de los contenidos y áreas que configuran el currículum del sistema educativo de un país en un momento sociohistórico concreto ha de buscarse en el contexto económico, cultural, político y social externo a la institución escolar. Este contexto exterior condiciona, por un lado, lo que se considera como el conocimiento legítimo que ha de ser transmitido a las generaciones futuras y, por otro, tiene también una influencia en el modo en que el alumnado asimila los contenidos con los que entra en contacto a su paso por las instituciones escolares.

Dentro ya de la esfera educativa propiamente dicha, el currículum es objeto de regulación por parte de la Administración. Sus áreas y contenidos se inscriben en un marco legislado a nivel oficial que concreta cuáles son las metas o finalidades asignadas a la educación. La Administración determina asimismo los distintos niveles o tramos del sistema educativo y, dentro de cada uno de ellos, los objetivos y contenidos a desarrollar en el curso de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de las áreas.

Las prescripciones de la Administración para las diferentes materias que configuran el currículum son sometidas a interpretación por parte de distintos intermediarios, materializándose en la producción de diferentes recursos didácticos para su utilización por el profesorado y el alumnado. Entre estos intermediarios que interpretan las normas dictadas por las instancias educativas destacan las editoriales con sus ampliamente difundidos y empleados libros de texto. Los textos escolares vehiculan una determinada visión del mundo, responden a una determinada axiología, conllevan una interpretación de la realidad social que nunca es neutra, sino que se halla fuertemente mediatizada por dimensiones ideológicas. Estas versiones socialmente construidas de lo que es la realidad que nos rodea suelen corresponderse con las de los grupos sociales dominantes, aquellos que gozan de mayores cotas de poder.

Los contenidos vehiculados por los libros de texto y los materiales didácticos en

general han de ser sometidos a examen crítico por parte del profesorado. El análisis crítico de los libros de texto en sí mismos, con independencia de sus contextos de uso es necesario, pero presenta el inconveniente de que no permite conocer qué ocurre en la realidad de las aulas. Las críticas centradas en el libro de texto como portador de informaciones estereotipadas, distorsiones, sesgos, etc. no tienen en cuenta las posibilidades de utilización contrahegemónica de este recurso por parte del profesorado. Tampoco aportan ninguna información con respecto al modo en que el alumnado interpreta esos contenidos en función de informaciones adquiridas por medios ajenos a la institución escolar. Para conocer el funcionamiento real de los libros de texto es necesario estudiarlos en los lugares en que se utilizan, las aulas, teniendo en cuenta principalmente a los destinatarios de los mismos, que son el profesorado y el alumnado. Pese a ello, sigue siendo necesario someter a valoración crítica los contenidos vehiculados por este recurso didáctico con el fin de que el profesorado tome conciencia de la no neutralidad de los mismos.

El estudio que presentamos aquí tiene como objetivo prioritario someter a examen crítico el tratamiento otorgado a los contenidos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera teniendo presentes los distintos niveles o fases de concreción por los que éste atraviesa: el curriculum oficial establecido por la Administración educativa; el curriculum editado, entendiendo por tal las interpretaciones de la normativa que realizan las editoriales de libros de texto; y, finalmente, el curriculum real desarrollado en la práctica por el profesorado y el alumnado. Los planteamientos teóricos de esta concepción del curriculum como proceso que se desarrolla en distintos niveles o fases de concreción encuentran su base en las aportaciones de diversos estudios como los efectuados por José GIMENO SACRISTÁN (1988, págs 123-125), Jurjo TORRES SANTOMÉ (1991, págs. 204-207), Richard L. VENEZKY (1992, págs. 438-441) o el GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998, págs. 21-22).

Nuestro trabajo se centra fundamentalmente en el curriculum de Francés dentro de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria. La razón de la elección de este área como objeto de estudio se encuentra en nuestra propia experiencia como docente de la materia a lo

largo de un cierto número de años, tanto en el nivel de la antigua Enseñanza General Básica como en el de Enseñanzas Medias. Nuestra intención es que esta aportación pueda servir al profesorado de Lenguas Extranjeras, especialmente al de Francés, para suscitar la reflexión sobre los condicionantes que envuelven su práctica cotidiana, ayudándole a una toma de decisiones más consciente en el desarrollo de su actividad docente.

Nuestros planteamientos previos acerca de la necesidad de tener presentes toda una serie de condicionantes externos al sistema educativo que inciden a la hora de decidir qué materias han de incluirse en los currícula del sistema educativo de un país en un determinado momento sociohistórico justifican el contenido de la primera parte de nuestra tesis, que comprende un total de tres capítulos. En ella presentamos el contexto exterior en que se enmarca el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, y, de manera más específica en nuestro caso, el del Francés.

En esa primera parte, nos ocupamos de situar la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el marco de los cambios acontecidos en la correlación de poderes y países en Europa y América durante este siglo, de manera muy especial en el último cuarto del mismo, poniendo de manifiesto cómo las grandes transformaciones económicas, políticas y culturales producidas a escala mundial encuentran su repercusión en las decisiones acerca de las lenguas extranjeras incluidas en el curriculum en nuestro actual sistema educativo y en los de otros países del ámbito europeo. Partimos de la base de considerar que las lenguas extranjeras que se decide incluir entre las materias a cursar por el alumnado en un momento histórico determinado dentro del sistema educativo formal no son producto de decisiones arbitrarias, simples gustos o modas. En estas decisiones influye de manera determinante el contexto más amplio de las relaciones políticas y económicas que mantienen los países en la escena internacional, así como el orden mundial imperante en un momento concreto de la historia.

Como consecuencia del predominio hegemónico de Estados Unidos en los escenarios internacionales, nos encontramos actualmente con el Inglés como Lengua Extranjera cursada como opción prioritaria por el alumnado en los sistemas educativos de los países del ámbito

europeo y del mundo en general. Ello ha traído consigo el paso a un segundo plano de una lengua como el Francés, que no hace muchos años era la más escogida para ser cursada con carácter obligatorio debido al mayor protagonismo y poderío de que gozaba la vecina Francia en el panorama mundial.

Nuestro Capítulo I se inicia precisamente con un análisis de cómo se produjo ese progresivo declive del Francés en nuestro sistema educativo en favor del Inglés, profundizando, sobre la base de datos concretos, en la evolución sufrida por ambos idiomas durante los años en que estaba en vigor la Ley General de Educación del 70 y, ya más cerca de nosotros, tras la implantación de la LOGSE. En los años inmediatamente anteriores a la puesta en marcha de la LOGSE, podemos decir que se llegó a la práctica desaparición del Francés como idioma obligatorio escogido por el alumnado. Esta situación despertó la inquietud entre el profesorado especialista de la materia, sobre todo en los Cuerpos docentes que la impartían en el nivel de Enseñanzas Medias, que veían cómo de año en año disminuía el número de alumnos en sus aulas sin que nadie proporcionase una solución a los problemas que se le presentaban derivados de la configuración de su puesto de trabajo. Estos problemas se resumían, a grandes rasgos, en dos: la práctica imposibilidad de cambiar de destino en los concurso de traslados; y la no existencia de una alternativa clara en relación con su posible reciclaje a otra especialidad.

El análisis que ofrecemos acerca de la trayectoria seguida por los idiomas Inglés y Francés en nuestro sistema educativo se nutre de varios tipos de datos que podemos considerar complementarios entre sí. En primer lugar, ofrecemos, basándonos en datos estadísticos del Ministerio de Educación y Ciencia, la distribución del alumnado por idiomas extranjeros cursados en el período comprendido entre 1977-78 y 1997-98 en el nivel de Educación General Básica/Educación Primaria. En segundo lugar, también sobre la base de las estadísticas elaboradas por el Ministerio, presentamos la distribución del profesorado de Educación General Básica (actualmente Cuerpo de Maestros) atendiendo a su especialización o capacitación para impartir lenguas extranjeras entre los años 1977-78 y 1987-88. En tercer lugar, aportamos los datos actualmente disponibles acerca de los idiomas extranjeros cursados

por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en calidad de materia obligatoria y optativa entre los años 1992-93 y 1997-98. Completamos la parte estadística de nuestro estudio con un análisis de la evolución del número de plazas de Francés e Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en los distintos Cuerpos docentes de niveles no universitarios entre los años 1978 y 2000.

La LOGSE conlleva, en nuestra opinión, un resurgimiento de la presencia del Francés en nuestras instituciones educativas. El análisis por nosotros efectuado pone de manifiesto que ello es así, pero también apunta a una redistribución de los dos idiomas, Inglés y Francés, a cada uno de los cuales corresponden distintas posiciones en cuanto a importancia muy claramente diferenciadas. Si bien resulta absolutamente incuestionable que se ha consolidado la tendencia, paulatinamente anunciada en los años anteriores, a elegir el Inglés como Lengua Extranjera obligatoria, el nuevo marco legal contempla para los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la posibilidad de cursar una Segunda Lengua Extranjera, papel que está siendo asumido principalmente por el Francés. De ahí que la presente investigación se centre en el curriculum de Francés dentro de la etapa de Secundaria Obligatoria.

El estudio en torno a la evolución sufrida por la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país nos condujo a analizar, también en el Capítulo I, las causas del progresivo declive del Francés en nuestro sistema educativo en los años inmediatamente anteriores a la entrada en vigor de la LOGSE. Precisamente aquí, al indagar en las razones de ese cambio en las preferencias del alumnado a favor del Inglés, nos vimos obligados a buscar la explicación en el contexto de las relaciones de poder entre países en la escena mundial. Así, la pérdida de protagonismo y la disminución del poderío económico de Francia, asociada al imperialismo económico, político, lingüístico y cultural ejercido por Estados Unidos a nivel de todo el planeta serían, en primer término, los factores responsables de ese giro de la demanda social hacia el Inglés en detrimento del Francés.

El Capítulo II, ubicado en el marco de la política lingüística, está dedicado por entero

a exponer las principales actuaciones llevadas a cabo por Francia a lo largo de la historia en relación con la difusión de su lengua y su cultura tanto a nivel interno como en el exterior. Para Francia, la enseñanza y expansión de su lengua por el mundo fueron siempre consideradas como preocupaciones de primerísimo orden, siendo muy consciente de que ambas constituían la expresión de su prestigio y poder como nación en la escena internacional. Junto con estas aspiraciones universalistas que presidieron sus actuaciones en cuanto a la enseñanza de su lengua y expansión de su cultura a nivel mundial, la política lingüística seguida dentro del propio país fue siempre claramente centralizadora, potenciándose muy especialmente a raíz de la Revolución Francesa la idea de la lengua francesa como elemento clave para lograr la cohesión del Estado.

La profundización en las distintas acciones emprendidas por Francia a lo largo de la historia para asegurar la difusión de su lengua y cultura por el mundo pasa inevitablemente por recordar que en un pasado fue una de las grandes potencias coloniales europeas, implantando la lengua francesa, que en la actualidad ostenta todavía en muchos ocasiones el rango de oficial, en los países colonizados. En estos casos suele hablarse de Francés como Segunda Lengua, concepto diferente del de Francés como Lengua Extranjera. Hemos de precisar, no obstante, que las acciones encaminadas a favorecer la enseñanza y difusión de la lengua y cultura francesas en todo el mundo abarcan ambos conceptos. Así, por una parte, Francia tendría especial interés actualmente en mantener la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en los sistemas educativos de los distintos países miembros de la Unión Europea enarbolando el estandarte de la defensa del pluralismo lingüístico y cultural. La razón de ello estribaría en su resistencia a someterse a la consagración del inglés como *lingua franca* de las relaciones internacionales. Por otra parte, sus esperanzas en relación con la expansión, pervivencia y mayor protagonismo de su lengua en la escena mundial, así como la recuperación del poderío económico perdido, pasarían por el aprovechamiento de los vestigios coloniales del pasado. Sobre la base de los lazos lingüísticos y culturales compartidos por todos los países en que se habla Francés en el mundo hace acto de presencia en el panorama internacional en fechas recientes (1997) una organización política como la Francofonía. Bajo el paraguas francófono se sitúan países desarrollados del mundo

occidental, como Canadá, Suiza, Bélgica o Luxemburgo junto con países en vías de desarrollo o pertenecientes al Tercer Mundo, muchos de ellos ubicados en el África subsahariana. El nexo de unión común a todos ellos lo constituye la lengua francesa, siendo una de sus reivindicaciones de primer orden la defensa de la diversidad lingüística y cultural frente a la actual homogeneización en ese terreno derivada del poderío hegemónico alcanzado por los Estados Unidos, que sería contrario, por su naturaleza misma, al reconocimiento de las diferencias. A estas reivindicaciones hemos de unir el establecimiento de toda una serie de acuerdos de cooperación multilateral en los terrenos cultural, económico, científico y técnico. Se trata de un conjunto variopinto de estados y gobiernos cuya justificación, a nivel oficial, se encontraría en el deseo de ofrecer un proyecto alternativo de mundialización capaz de constituirse en frente de resistencia a la mundialización de factura angloamericana imperante en el momento presente a escala de todo el planeta.

Un apartado de nuestro Capítulo II está dedicado, por entero, al tema de la Francofonía, fundamentalmente debido a las importantes implicaciones que conlleva en lo que respecta a la enseñanza y difusión del Francés en el mundo, a las que hemos de añadir la relevante dimensión política que ha alcanzado en fechas recientes. Se trata de un terreno espinoso, entrecruzado por numerosas dimensiones ideológicas e intereses políticos y económicos ocultos en el que no resulta fácil introducirse. Guarda, además, una estrechísima conexión con la problemática de las relaciones Norte-Sur. Es evidente que un movimiento como el de la Francofonía no se constituye de un día para otro, remontándose su gestación hacia finales de los años sesenta, en los años inmediatamente posteriores al acceso de las antiguas colonias a la independencia. En este apartado consagrado a la Francofonía nos ocupamos de analizar las múltiples acepciones con las que el término ha sido utilizado a lo largo de la historia para centrarnos, posteriormente, en la recientemente constituida *Organización Internacional de la Francofonía*, a la que se encuentran vinculados en el momento presente un total de cincuenta y cinco países de todo el mundo. Situados ya en ese marco institucional, ofrecemos una breve reconstrucción histórica de los hitos más importantes en la constitución de esta entidad política, ocupándonos de exponer cuáles son sus objetivos, así como las distintas instituciones que la componen y funciones asignadas a

cada una de ellas. Incluimos asimismo un extracto del plan de acción previsto para su puesta en marcha en el bienio 1999-2001. Hemos puesto especial empeño en especificar cuáles son los países que integran la *Organización Internacional de la Francofonía* y a qué fecha se remonta su adhesión al proyecto francófono. Invitamos a la consulta del Anexo III.1, en el que hemos incluido, para cada estado y gobierno miembro, un mapa y una serie de indicadores referidos a la economía, sistema educativo, régimen político, situación geográfica, distribución etno-lingüística de la población, lenguas oficiales y lenguas habladas.

Los temas relativos a las acciones emprendidas por Francia en lo concerniente a la difusión de su lengua y cultura en el mundo pueden parecer un tanto ajenos al objetivo central de este trabajo, que es someter a estudio el tratamiento otorgado a los aspectos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera. A lo largo de nuestro estudio tendremos ocasión de demostrar que ello no es así. Una buena parte de los libros de texto de Francés están producidos en Francia, con lo que la imagen del país y de la cultura que ofrecen está, en buena medida, mediada por las concepciones de los propios franceses acerca del carácter universalista de su lengua y cultura, cuestiones éstas muy arraigadas en el inconsciente colectivo de ese pueblo. En general, los manuales franceses suelen caracterizarse por un fuerte francocentrismo. Las alusiones a otros países donde se habla Francés en el mundo, aparte de Francia se limitan, como mucho, a la mención de algún otro país del ámbito occidental, siendo más bien escasas, por no decir inexistentes. Sin embargo, un símbolo inequívoco de la preocupación por demostrar la importante presencia del Francés en los distintos continentes lo constituye la inclusión en los libros de texto, de manera casi inexcusable, de un único mapa donde se establece la distinción entre países en que el francés es lengua materna, lengua oficial o lengua privilegiada por los sistemas educativos.

En otro orden de cosas, las razones de la extraordinaria importancia que en el momento actual se concede, a nivel social, al aprendizaje de los idiomas se encuentran nuevamente en factores externos al sistema educativo. Concretamente, ponemos en relación la decisión de la inclusión de un segundo idioma optativo en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en nuestro país con las recomendaciones en materia de

enseñanza de las lenguas extranjeras efectuadas en el seno del Consejo de Europa, lo que a su vez nos conduce al marco de la Unión Europea. Sabido es que uno de los principales motores de la creación de la Unión Europea ha sido siempre Francia, movida por el deseo de contrarrestar el poderío de Estados Unidos y recuperar el protagonismo y poder económico que había ostentado a lo largo de la historia, a los que inevitablemente ha estado asociada desde siempre la preocupación por la expansión de su lengua y su cultura en el mundo. En el momento presente, los efectos de la constitución de la Unión Europea se hacen sentir en el terreno de las políticas a seguir por parte de los distintos países miembros en el campo de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. De ahí proceden las recomendaciones acerca de la necesidad de incluir en los sistemas educativos de estos últimos la enseñanza de al menos dos idiomas extranjeros, además del propio. Ello explica que hayamos decidido consagrar nuestro Capítulo III al estudio de la política lingüística en el marco de la Unión Europea.

En ese Capítulo III, bastante denso, ofrecemos una panorámica de conjunto sobre las lenguas extranjeras actualmente enseñadas en los sistemas educativos europeos en los niveles de escolarización obligatoria, incluyendo un desarrollo histórico de la evolución sufrida por las mismas en cada país. Nuestra fuente, en este caso, se encuentra en EURYDICE, la red de información sobre los sistemas educativos europeos. Como paso previo, presentamos un estudio de algunos importantes textos o documentos oficiales comunitarios donde se recogen las principales medidas a adoptar por la Unión Europea en materia de educación y, de manera más específica, en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En un segundo momento, contrastamos ese discurso oficial comunitario donde, como veremos, se refleja la imperiosa necesidad de promover, entre los ciudadanos y ciudadanas europeos, el conocimiento de lenguas, con el parecer de estos últimos en relación con el tema. En un tercer momento, efectuamos una rápida incursión en las normas de funcionamiento lingüístico en las instituciones comunitarias, poniendo éstas en relación con la política lingüística en materia de enseñanza de idiomas extranjeros defendida en el marco comunitario. La parte fuerte de este Capítulo III viene dada, no obstante, por el análisis comparativo de los contenidos de los programas oficiales de lenguas extranjeras vigentes en Europa en el momento presente, en los que se detectan toda una serie de planteamientos comunes en relación con el valor formativo

asignado a este área dentro en la enseñanza obligatoria y un conjunto de referentes análogos en cuanto a objetivos a alcanzar y metodología. Este análisis permite comprobar que la práctica totalidad de los programas de lenguas extranjeras europeos incluyen menciones al modo en que ha de abordarse el ámbito sociocultural a la hora de enseñar un idioma. En sus formulaciones se contempla el estrecho vínculo existente entre el aprendizaje de una lengua y la apertura hacia la cultura de las comunidades donde se habla. Se enfatiza así que el acceso a otra cultura, además de posibilitar el enriquecimiento personal, facilita el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia el otro. La huella de estos planteamientos comunitarios se deja sentir en la formulación de las directrices por las que ha de guiarse la enseñanza de las lenguas extranjeras elaboradas por la Administración educativa en nuestro país con ocasión de la implantación de la LOGSE.

La segunda parte de la presente tesis, que consta de un total de cinco capítulos, se centra ya en el estudio del curriculum de Francés como Lengua Extranjera atendiendo a esos distintos niveles de concreción a los que nos referíamos al comienzo de nuestra introducción. Partimos así del curriculum oficial para descender al curriculum real, no sin antes pasar por el curriculum editado.

Si el Capítulo I comienza con una exposición de los cambios ocurridos en nuestro sistema educativo en el área de Lenguas Extranjeras en los años anteriores a la entrada en vigor de la LOGSE y la distribución que arroja la enseñanza de los idiomas Inglés y Francés tras la implantación de ésta, en el Capítulo IV nos ocupamos de analizar el papel asignado a las lenguas extranjeras y, dentro de éstas, a los contenidos socioculturales en las prescripciones oficiales para el área dictadas por la Administración en la Ley General de Educación del 70 y en el nuevo marco de la LOGSE. Nuestra intención, a lo largo de esta segunda parte, es poner de manifiesto hasta qué punto el tratamiento recibido por los aspectos socioculturales en el curriculum editado y en el curriculum implementado en la realidad de las aulas puede entrar en contradicción con ese pretendido deseo, contemplado en la normativa, de contribuir a la educación multicultural del alumnado.

En el Capítulo V nos situamos ya en el curriculum editado. Primeramente presentamos algunas reflexiones en torno al libro de texto como campo de estudio. Situamos así esta parte de nuestra investigación en el ámbito de las críticas dirigidas a los contenidos vehiculados a través de los libros de texto. Según han puesto de manifiesto numerosos estudios realizados tanto en el contexto de nuestro país como en el extranjero, los libros de texto encierran una interpretación de la realidad que nos rodea, una determinada visión del mundo que no son neutras, sino que se hallan mediatizadas por numerosos intereses políticos e ideológicos, correspondiéndose generalmente con las de los grupos sociales dominantes. De ahí que hayan de ser sometidos a valoración crítica por parte del profesorado, quien ha de ser consciente de las dimensiones ideológicas subyacentes a los contenidos de que son portadores.

El objetivo fundamental del Capítulo V se centra en la búsqueda de propuestas metodológicas aplicables al estudio de los contenidos socioculturales en los libros de texto de Francés como Lengua Extranjera. Incluimos así, en un segundo apartado, una panorámica de algunas investigaciones concretas sobre textos escolares de diversas materias encaminadas a la detección de estereotipos y sesgos. Nuestro interés se situaba, fundamentalmente, en analizar los procedimientos metodológicos seguidos para su realización con el fin de extraer algún tipo de pautas o principios que pudiesen servirnos de guía para llevar a cabo un análisis crítico.

Centrados ya en el campo específico de los manuales de Francés como Lengua Extranjera, nos ocupamos, brevemente, de su contexto específico de producción. Se trata de un sector en el que tradicionalmente ostentaban el monopolio las editoriales francesas dedicadas a la elaboración de materiales para la enseñanza de esta lengua, lo que sin duda tiene su repercusión en la imagen del país que transmiten.

Posteriormente ofrecemos un breve desarrollo acerca del papel asignado a lo largo del tiempo a los contenidos socioculturales en los libros de texto de Francés y, más en general, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El lugar que éstos ocupaban ha ido variando en consonancia con la evolución sufrida por las metodologías de

aprendizaje de las lenguas extranjera. Pese a la existencia de una clara consciencia de la indisociabilidad entre lengua y cultura, la tendencia a enfatizar la vertiente comunicativa a la hora de aprender un idioma conllevó, de alguna manera, el que se tendiese a presentar los rasgos de la cultura y sociedad del país de una manera estereotipada o simplemente anecdótica. En fechas recientes la Didáctica de las Lenguas Extranjeras ha ido paulatinamente incorporando las aportaciones de ciencias como la antropología o la sociología, tendiéndose hoy en día a enfocar este tipo de contenidos desde una perspectiva intercultural. Algunos autores plantean incluso la denominación de “enfoque intercultural” para designar una nueva variante del enfoque comunicativo, el más implantado en la actualidad, cuya diferencia en relación con este último radicaría en la mayor atención hacia la adecuada presentación de los aspectos relativos a la sociedad y cultura del país cuya lengua se está estudiando.

Como colofón del apartado dedicado a los libros de texto de Francés como Lengua extranjera, incorporamos algunas propuestas concretas para someter estos recursos didácticos a valoración crítica.

En el cuarto apartado del Capítulo V nos centramos en exponer los principios de la técnica conocida como análisis de contenido. Esta técnica metodológica cuenta con una larga tradición en lo que respecta a su aplicación al estudio de manuales escolares, razón ésta por la que nos decidimos a utilizarla en nuestra investigación. La revisión de estudios sobre libros de texto en sí mismos, con independencia de sus contextos de uso, nos condujo a examinar las limitaciones derivadas de este tipo de análisis. Planteamos así que, aun cuando siguen siendo necesarios, no permiten conocer qué ocurre con los libros de texto en la práctica cotidiana, siendo preciso complementarlos con otro tipo de investigaciones de corte más etnográfico que sí nos proporcionan esta información. No podemos asumir que el alumnado acepta pasiva o acríticamente todos los contenidos que figuran en los libros escolares, ni tampoco que el profesorado vaya a seguir éstos al pie de la letra, sin someterlos en ocasiones a crítica, utilizándolos de manera contrahegemónica o incluso prescindiendo de algunos de ellos.

El Capítulo VI, por su parte, contiene nuestra investigación sobre el tratamiento concedido a los aspectos socioculturales en un libro de texto de Francés de reciente fecha de publicación concebido para ser utilizado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Nuestra intención, a través del análisis de un texto, era desarrollar un modelo analítico aplicable en ulteriores trabajos con objetivos similares al nuestro. Pretendíamos, además, aplicar este modelo analítico al estudio del libro de texto empleado en el contexto en el que habíamos previsto desarrollar el estudio de caso que presentamos en los Capítulos VII y VIII.

Por lo que respecta al análisis del libro de texto que ofrecemos en el Capítulo VI, hemos puesto especial atención en explicitar en todo momento los distintos pasos seguidos para su realización, de manera que pueda ser utilizado en posteriores estudios con metas análogas al del presente. Movidos por este deseo, en el Anexo IV.2 ofrecemos un conjunto de modelos de fichas que han sido empleadas para llevar a cabo este trabajo que sin duda podrían ser objeto de mejora en investigaciones futuras. Es importante precisar que nos hemos dirigido prioritariamente nuestra atención al examen pormenorizado del código icónico por el especial impacto que los elementos visuales, tanto fotos como dibujos, tienen en el alumnado de cara a la conformación de una imagen de la sociedad, la cultura y el país cuya lengua está aprendiendo. En el Anexo IV.3 incluimos, a título ilustrativo, algunas imágenes representativas del libro de texto sometido a examen.

Los Capítulos VII y VIII contienen la parte empírica de nuestra investigación, concebida como un estudio de caso. Dicha parte empírica tenía como objetivo someter a análisis crítico el tratamiento de que eran objeto los contenidos socioculturales en el curriculum real desarrollado por profesorado y alumnado en un aula de Francés como Segunda Lengua Extranjera correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, prestando especial atención al papel desempeñado por el libro de texto en ese contexto concreto, particular, idiosincrásico y específico.

En el Capítulo VII exponemos los planteamientos metodológicos que presidieron la realización de nuestro estudio de caso, incluyendo el proceso seguido, las cuestiones a las que

pretendíamos dar respuesta, las técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos, el proceso de análisis de estos últimos y, finalmente, los parámetros en base a los que justificamos la credibilidad de la investigación.

El Capítulo VIII contiene el correspondiente informe de investigación, que se presenta estructurado en torno a seis grandes apartados. Un primer apartado recoge la descripción del contexto objeto de indagación, incluyendo las características del centro, el aula, la docente y el grupo. Los cuatro apartados siguientes se articulan en torno a las distintas perspectivas sobre el caso que obtuvimos de nuestros informantes: la perspectiva del libro de texto, analizado en sí mismo siguiendo el modelo expuesto en nuestro Capítulo VI; la perspectiva del aula, derivada de la observación *in situ* del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia; las concepciones de la docente; y, finalmente, la visión del grupo sobre el francés, Francia y los otros países de habla francesa. En un último apartado del informe condensamos la síntesis derivada de la conjunción, confrontación y contraste de las diferentes perspectivas.

No queríamos concluir esta introducción sin hacer mención al especial cariño e interés con que hemos diseñado los Anexos. Sabido es que éstos no suelen considerarse como parte fundamental de un trabajo. Sin embargo, en nuestro caso, hemos puesto un gran empeño en conseguir organizarlos de una forma clara, que facilitase la localización de las distintas informaciones en ellos contenidas. Sin duda no todas ellas ofrecen el mismo interés, pero, en cualquier caso, invitamos a su consulta.

PRIMERA PARTE

**CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS COMO CONSECUENCIA DE MODIFICACIONES
EN LA CORRELACIÓN DE PODERES Y PAÍSES
EN EUROPA Y AMÉRICA**

CAPÍTULO I

DECLIVE DEL FRANCÉS EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: CAUSAS

DECLIVE DEL FRANCÉS EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. CAUSAS

A la hora de someter a examen cualquier fenómeno relativo a lo que acontece en las instituciones escolares, resulta imprescindible tener en cuenta las distintas esferas económica, política y cultural, cuyas interrelaciones dan forma a nuestra vida social, con el fin de poner de manifiesto cómo inciden en los sistemas educativos.

La escuela, como institución, constituye un elemento integrante de nuestro entramado social. Lo que acontece fuera de sus muros tiene, sin duda, una incidencia en lo que ocurre dentro. Factores externos, fruto de decisiones políticas en distintos niveles, mediadas generalmente por intereses económicos, ideológicos y de poder, condicionan lo que alumnos y alumnas aprenden en las aulas, cuál debe ser la composición del curriculum, qué contenidos culturales resultan más convenientes en cada momento histórico para alcanzar unos determinados fines o metas educativas, etc.

Un ejemplo bastante claro de la necesidad de tener presentes las influencias de factores externos, ya sea económicos, políticos o socioculturales, a la hora de analizar las materias que configuran el curriculum del sistema educativo de un país en un determinado momento sociohistórico lo constituyen los cambios producidos en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras en España, tanto en los años previos a la implantación de la LOGSE como tras la puesta en marcha de ésta.

Movidos por la clara intención de no remontarnos muy atrás en el tiempo, limitaremos una parte del presente capítulo al análisis de la consideración recibida por la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Ley General de Educación de 1970 y en la LOGSE. En el curso de nuestra exposición, nos referiremos también, aunque de manera muy somera, al aprendizaje de los idiomas en el marco de la educación formal en los años anteriores a la entrada en vigor de la Ley General de Educación. Nuestro meta se sitúa en presentar una panorámica global de los vaivenes a que se vio sometido el Francés en nuestro sistema educativo en los tiempos más recientes, tratando de poner éstos en conexión con los

cambios externos al sistema que incidieron en ellos.

Pretendemos así poner de manifiesto, en primer lugar, el progresivo declive sufrido por el francés en su calidad de idioma obligatorio más escogido por el alumnado ante el imparable ascenso del inglés. Dicho fenómeno tuvo lugar de manera paulatina en los años anteriores a la implantación de la LOGSE, llegándose, como consecuencia del mismo, a la práctica desaparición de esta lengua de nuestro sistema educativo. Podemos afirmar, como podrá comprobarse tras la lectura de nuestro estudio, que el inglés llegó a consolidarse como prácticamente la única lengua extranjera a la que se daba cabida en el sistema educativo español hacia mediados de la década de los ochenta. Si bien esta posición prioritaria de la lengua inglesa no se ha visto modificada tras la entrada en vigor de la LOGSE, esta última ha introducido cambios importantes en la enseñanza de las lenguas extranjeras, posibilitando la tímida reaparición del francés en calidad de materia optativa en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y anticipando la edad de inicio del aprendizaje del primer idioma obligatorio al actual Segundo Ciclo de Educación Primaria.

Ambos fenómenos, predominio del inglés y reaparición del francés en una segunda posición, han de ser puestos en relación, respectivamente, con la actual hegemonía de que disfruta Estados Unidos en el panorama mundial y con el proceso de constitución de la Unión Europea. Dedicaremos así uno de los capítulos de la primera parte de nuestra tesis a demostrar las importantes repercusiones que esta entidad transnacional está teniendo en el terreno de las políticas a seguir por parte de los distintos países miembros en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras (Cfr. Cap. III). No podemos olvidar que uno de los principales impulsores de este proyecto político desde los inicios de su gestación ha sido Francia, movida precisamente por el deseo de crear una fuerza político-económica capaz de hacer frente a la dominación impuesta por Estados Unidos, así como por el de recuperar el protagonismo perdido por su país y por su lengua en el panorama internacional.

En uno de los apartados del presente capítulo nos circunscribimos, no obstante, a describir cómo se desarrolló esa paulatina desaparición del francés como idioma obligatorio

en el caso de España, tratando de situar el proceso dentro del contexto de la particular situación política que atravesaba el país, sumido en la década de los setenta, fecha en la que se promulga la Ley General de Educación, en los últimos años de la dictadura franquista. Nos detenemos igualmente en demostrar, sobre la base de datos concretos, cómo tras la implantación de la LOGSE, la reaparición de la lengua francesa en nuestro sistema educativo es ya un hecho, al igual que la definitiva consolidación del inglés como idioma más elegido por el alumnado.

Situando el fenómeno en un contexto más amplio, juzgamos necesario destacar que esa progresiva pérdida de prestigio del francés como idioma extranjero más estudiado con carácter obligatorio no se produjo únicamente en España, siendo común este hecho a distintos países del entorno europeo y no europeo. No resulta desatinado afirmar que los verdaderos orígenes del problema se sitúan más atrás en el tiempo y fuera del sistema educativo, remontándose al debilitamiento del papel de Francia en el escenario internacional tras el fin de la Segunda Guerra Mundial y al paralelo proceso de ascenso de Estados Unidos al rango de gran potencia hegemónica, proceso este último iniciado ya a comienzos de este siglo con ocasión de la Primera Guerra Mundial. Se justifica así el título de la primera parte de nuestra tesis, que sitúa los cambios producidos en las lenguas extranjeras enseñadas en nuestro país y, de manera más general, en el contexto mundial, con esa fuerte demanda social de aprender inglés, en conexión con las modificaciones acontecidas en el equilibrio de poderes y países en Europa y América durante el presente siglo.

En un momento posterior de nuestra exposición, situándonos ya en ese marco más global al que acabamos de referirnos, trataremos de ahondar en las causas que provocaron esta pérdida de estatus del francés como lengua extranjera cuyo aprendizaje obligatorio privilegiaban los sistemas educativos de numerosos países. Ello nos llevará a ocuparnos de los cambios, las profundas transformaciones ocurridas en lo económico, lo político y lo cultural en este último cuarto de siglo en nuestras sociedades post-industriales y posmodernas, cambios cuyas verdaderas raíces se sitúan más atrás en el tiempo. Nos centraremos así fundamentalmente en el imperialismo económico, militar y cultural ejercido en el momento

presente por los Estados Unidos a nivel mundial, fenómeno este último que nos conduce a términos tan escuchados en estos días como los de *mundialización* o *globalización* y que, sin lugar a dudas, se encuentra en la base del claro predominio actual del inglés como *lingua franca* de comunicación a nivel internacional.

El ascenso de Estados Unidos al rango de gran potencia mundial no tuvo lugar de una manera repentina, sino que su cada vez mayor protagonismo en la escena internacional fue dibujándose paulatinamente desde principios del siglo XX en consonancia, como apuntábamos, con el desenlace de las dos grandes contiendas mundiales, que acabaron devastando los recursos de Europa. El viejo continente se vio así obligado a recurrir a la ayuda del nuevo “gigante” que había salido prácticamente indemne y victorioso de ambos conflictos bélicos. El orden mundial instaurado al término de la Segunda Guerra Mundial, la conocida como “Guerra Fría”, llegó a su fin con la caída del muro de Berlín, acontecimiento éste que se ha convertido en el símbolo por excelencia del desmoronamiento de la antigua Unión Soviética y el consiguiente derrumbamiento del régimen comunista. Estados Unidos ha pasado así a convertirse en dueño y señor del mundo, en una gran potencia sin rival, instaurándose de este modo un nuevo orden mundial proclamador de la democracia y del libre mercado, orden que en términos político-económicos se traduce, en definitiva, en un triunfo del capitalismo. El imperialismo ejercido por Estados Unidos en el momento actual a escala de todo el planeta en los terrenos económico, político, militar y cultural encuentra una clara manifestación en el ámbito lingüístico, explicándose así la creciente presencia del inglés en distintas esferas de nuestra vida cotidiana y su supremacía en el escenario de las relaciones internacionales. Ello permite comprender las razones de la extraordinaria demanda social hacia el aprendizaje del idioma anglosajón en todo el mundo.

Por otra parte, abordar las causas que condujeron al declive del francés y al imparable ascenso paralelo del inglés en la escena internacional conlleva remontarse a los orígenes de la expansión de ambas lenguas por distintos lugares del mundo, expansión que corre pareja al proceso de gestación de los imperios coloniales de dos grandes potencias europeas: Francia y Gran Bretaña.

En nuestro análisis de las causas del declive del francés en la escena mundial nos centraremos, fundamentalmente, en describir cómo tuvo lugar ese paulatino avance del inglés hasta alcanzar su actual estatus de lengua predominante en distintos ámbitos en las comunicaciones efectuadas a nivel internacional. Reservamos así para el siguiente capítulo un estudio más exhaustivo de las distintas actuaciones emprendidas por Francia a lo largo de la historia para asegurar la difusión y mantener el estatus de su lengua y su cultura, tanto a nivel interno, dentro de la propia Francia, como a nivel mundial (Cfr. Cap. II).

Los temas a que nos estamos refiriendo en las líneas que preceden nos llevan de lleno al terreno de la política y planificación lingüística, ramas que podemos ubicar dentro del campo de la sociolingüística. Dedicaremos así un breve apartado introductorio dentro del presente capítulo a proporcionar una definición de *política para la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Nuestra tesis pretende demostrar cómo las lenguas extranjeras que el alumnado aprende en las instituciones escolares en un momento concreto de la historia no son resultado de decisiones arbitrarias, simples caprichos o modas, sino que, en buena medida, están condicionadas por las relaciones mantenidas por los países en la arena internacional. Este primer capítulo, al igual que los dos que le siguen, constituye, pues, una tentativa de describir el contexto exterior al medio educativo en el que han de buscarse las razones que justifican las decisiones acerca de las lenguas extranjeras que se ofertan al alumnado en el marco de la educación formal.

Sin más preámbulos ya, nos disponemos a situar las cuestiones que van a ocupar este capítulo y la primera parte de nuestra tesis en el terreno de la política lingüística, refiriéndonos en particular a la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

1. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Todos los asuntos concernientes a la lengua o lenguas que han de enseñarse en el sistema educativo de un determinado país, tanto la o las que se consideran oficiales como las

extranjerías, constituyen materia de política y planificación lingüística, rama que podemos situar dentro del ámbito de la sociolingüística.

Louis-Jean CALVET (1987, págs. 154-155), tras señalar que los términos política y planificación lingüística se utilizan con frecuencia de manera alternativa como si se tratase de sinónimos, se ocupa de establecer la diferencia entre ambos. Así, la *política lingüística* de un estado o país comprendería “el conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social, y más particularmente entre lengua y vida nacional”; la *planificación lingüística*, por su parte, se ocuparía de “la búsqueda y puesta en práctica de los medios necesarios para la aplicación de una política lingüística”. También Theo VAN ELS (2000), al tratar de la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras, cuestión a la que habría comenzado a prestarse una atención sistemática en fechas todavía muy recientes, explica que el término planificación lingüística suele aparecer frecuentemente unido al de política lingüística. Precisa así que este último se emplea preferentemente para referirse al resultado del proceso de planificación, mientras que el primer término “atañe a la elaboración de disposiciones para el uso de la(s) lengua(s) humanas en un cierto número de distintos ámbitos sociales del uso lingüístico” (Theo VAN ELS, 2000, págs. 465 y 466). Nosotros utilizaremos en este trabajo los dos términos de manera indistinta.

La *Enciclopedia Internacional de la Educación* incluye en la entrada “Idiomas extranjeros, Enseñanza de los” un apartado dedicado a la *política para la enseñanza de los idiomas extranjeros* (I. DUNLOP y otros, 1990, págs. 3037-3055). En consonancia con los autores del mencionado artículo, podemos afirmar que la definición de las políticas de los distintos países con respecto a los idiomas en general son algo importante, ya que, en función de su situación lingüística, de la existencia o no de diversos grupos lingüísticos, éstos pueden optar por la promoción de una política unilingüe, bilingüe o multilingüe. Entre los factores determinantes de la política de un país en materia de enseñanza de lenguas, se apunta también a la importancia de la orientación política y económica que mantiene con respecto a otros. Ello permitiría explicar de manera parcial los cambios visibles producidos en algunos países

en materia de enseñanza de idiomas desde la Segunda Guerra Mundial.

De acuerdo con los mencionados autores, hablar de “política para la enseñanza de un idioma extranjero” conlleva referirse

“a los planes y a las medidas prácticas emprendidas para satisfacer las necesidades que tiene un país para disponer de personas conocedoras de idiomas extranjeros. La necesidad de enseñar a los ciudadanos a comprender y a emplear un segundo idioma o un idioma extranjero surge de los contactos idiomáticos, tanto dentro del país como con otros países” (I. DUNLOP y otros, 1990, pág. 3039).

Estos especialistas consideran los intentos sistemáticos para la definición de una política nacional para la enseñanza de idiomas extranjeros como un fenómeno relativamente reciente surgido a raíz de la extensión de este tipo de enseñanzas, que abarcarían una sección cada vez mayor de público de distintas edades, tanto en el marco del sistema educativo formal como fuera de éste.

Theo VAN ELS (2000, pág. 465) alude igualmente al hecho de que, dentro de la literatura especializada en planificación lingüística general, se ha prestado escasa atención al tratamiento independiente de la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El interés por esta cuestión no habría surgido hasta comienzos de la década de los noventa, empezando entonces a organizarse conferencias internacionales específicamente dedicadas al tema y apareciendo algún estudio monográfico como el de Herbert CHRIST en 1991, cuyo objetivo era justamente plantear algunas consideraciones de política lingüística en relación con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras¹.

Distintas organizaciones internacionales se han dedicado a estudiar los problemas

¹ La referencia completa de la obra a que aludimos, que probablemente haya tenido una difusión limitada debido al hecho de que haber sido publicada en alemán, es la siguiente: Herbert CHRIST (1991): *Fremdsprachunterricht für das Jahr 2000. Sprachpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen. Gunter Narr Verlag (cit. en Theo VAN ELS, 2000, pág. 469). La traducción del título correspondería a *Enseñanza de las lenguas extranjeras para el año 2000. Observaciones de política lingüística sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*.

relacionados con las políticas nacionales para la enseñanza de los idiomas extranjeros. Así, ya en la década de los sesenta, la UNESCO se ocupó de tratar la cuestión de la conveniencia del estudio de un idioma extranjero en los primeros años de vida. Hoy por hoy, el organismo más directamente implicado en cuestiones relativas a la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el ámbito europeo es el Consejo de Europa, que inició sus actividades también a principios de los años sesenta.

I. DUNLOP y otros (1990) precisan que es cada país quien debe establecer los criterios a satisfacer por su política para la enseñanza de los idiomas extranjeros, pudiendo ésta abarcar desde documentos explícitos por escrito hasta la tradición implícita.

A la hora de definir una política para la enseñanza de idiomas extranjeros, para los autores antes citados, una primera fase se situaría en la evaluación de necesidades del país en cuanto a la disposición de personas con el tipo y grado de conocimientos precisos de los distintos idiomas. Un tema importante lo constituiría el grado de elección que se pone a disposición de los estudiantes. Otro campo se referiría a la necesidad de planificar la continuidad de la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Debería también ocuparse de abordar los objetivos perseguidos. Finalmente, sería igualmente necesario tener en cuenta la formación que han de recibir los futuros profesores y profesoras de idiomas, tanto la formación inicial como la formación en ejercicio.

I. DUNLOP y otros (1990, pág. 3040) consideran asimismo el sistema que rodea la enseñanza de un idioma como un conjunto complejo. Para que su funcionamiento alcance el éxito deseado, sería precisa una investigación, seguimiento de su desarrollo y evaluación continuos, debiendo existir una estrecha unión entre teoría y práctica. La política para la enseñanza de idiomas extranjeros se diseñaría para coordinar todas estas actividades, ayudando así a convertir dicha enseñanza en un sistema autocorrectivo.

De acuerdo con Theo VAN ELS (2000), la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras exige una cuidadosa consideración de dos cuestiones: la planificación de

los objetivos y los múltiples factores que entran en juego en el contexto general del propio proceso de planificación. Así, en todo proceso de planificación lingüística se plantean numerosos interrogantes que requieren una toma de decisiones. Todos estos interrogantes, que deben ser establecidos y definidos de antemano, giran en torno a tres grandes temas:

1. ¿Qué debe enseñarse/aprenderse?
2. ¿Cómo se va a enseñar/aprender lo que se ha establecido?
3. ¿Qué factores contextuales deben tenerse en cuenta?

A los anteriores factores se añadiría un cuarto no menos importante: ¿Quién decide? Para este autor dentro de la cadena de decisiones sería preciso diferenciar distintos niveles. Así, las autoridades o personas implicadas en las decisiones de planificación pueden ser los aprendices individuales, sus familias o el profesorado; el personal de la escuela o el director, pero puede tratarse también de organismos locales, nacionales o internacionales. La autoridad a la hora de planificar es generalmente compartida entre estos diferentes niveles, recayendo sobre cada uno de ellos un peso específico en cada caso concreto. Así, decisiones como el número de lenguas a ofertar, cuáles han de ser éstas o el número de lenguas que cada alumno o alumna va a aprender puede que recaigan sobre el gobierno central, pero una decisión más particular como cuál de entre las lenguas ofertadas va a aprender un alumno o alumna concreto depende a menudo de las opciones del propio alumnado. Se dice que una política para la enseñanza de las lenguas extranjeras es nacional cuando cubre todos los aspectos del proceso de planificación y, además, toma decisiones con respecto a los niveles sobre los que recae la autoridad de dar respuesta a todas estas variadas cuestiones relevantes. Una auténtica política nacional abarca toda la gama de demandas de lenguas extranjeras, ocupándose, por ejemplo, de las necesidades detectadas en todos los subsectores de la población y no sólo de las del mundo académico.

Una de las cuestiones más debatidas en las discusiones acerca de qué enseñar, cuántas lenguas enseñar y cuáles han de ser las que deben ofertarse y/o ser elegidas por el alumnado de educación primaria y secundaria es la de la diversificación. Este término se

refiere siempre

“a la ampliación del número de lenguas ofertadas e implica generalmente extender la libertad de elección del alumnado. (...) En algunos países, la creciente demanda de más lenguas extranjeras se traduce en una ampliación del número de lenguas entre las que el alumnado es libre de elegir como primera lengua obligatoria. En otros países, la política es más bien extender el número de lenguas obligatorias y, a menudo, en combinación con ello, restringir la libertad de elección del alumnado con respecto a las lenguas obligatorias” (Theo VAN ELS, 2000, pág. 466-467).

De las tres cuestiones fundamentales a las que se debe dar respuesta en la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras: ¿qué enseñar/aprender?, ¿cómo enseñar/aprender? y ¿en qué condiciones enseñar/aprender?, opina Theo VAN ELS (2000) que los enunciados políticos suelen restringirse al *qué*, dedicando escasa consideración al *cómo*.

A su vez, el interrogante referido a ¿qué enseñar/aprender? comprende una serie de preguntas como

- ¿qué lengua(s) enseñar/aprender?;
- ¿quién debe enseñar/aprender esa(s) lengua(s)?;
- ¿cuándo deben aprenderse/enseñarse?; y
- ¿qué es lo que debe aprenderse/enseñarse de la(s) lengua(s)?

La cuestión de para qué situaciones particulares y qué niveles de uso lingüístico tiene que prepararse el alumnado es generalmente contemplada en las enunciaciones políticas referidas a ¿qué enseñar/aprender? Las cuestiones más específicas sobre qué debe enseñarse se incluyen generalmente en los diseños curriculares y programas. Tal es el caso, por ejemplo, de los objetivos que han de alcanzarse con respecto a la competencia comunicativa y sociocultural.

En lo que concierne a los distintos factores a tener en cuenta en la planificación de

la enseñanza de las lenguas extranjeras, Theo VAN ELS (2000, págs. 467-469) los divide en dos grandes grupos: el análisis de las necesidades de las personas que van a aprender la lengua; y otros factores de diversa índole que, a su vez, pueden agruparse en torno a cuatro grandes categorías: psicológicos, lingüísticos, educativos y de política lingüística.

Comenzando por el análisis de necesidades, Theo VAN ELS lamenta la falta de atención dedicada a elaborar una tipología específica de éstas, criticando las clasificaciones más usuales a las que se recurre de ordinario ante la falta de propuestas más desarrolladas. Se pronuncia así, por su escasa utilidad y falta de base fundamentada, contra la habitual división de las necesidades en lo que él denomina “parejas polares”, como “individuales” frente a “sociales” o “nacionales”. Resulta evidente, en opinión de este autor que estas divisiones resultan bastante inútiles en el ejercicio de una planificación, dado que las necesidades sociales no pueden separarse de las individuales en tanto en cuanto las segundas derivan de las primeras. Por otra parte, no todas las necesidades individuales han de ser obligatoriamente también sociales. Alcanzan sólo una dimensión social cuando la sociedad declara las necesidades de grupos de individuos lo bastante importantes como para tenerlas en cuenta a la hora de formular una política nacional para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Otra de las oposiciones polares comunes con las que uno suele toparse, y que, según nuestro autor, continúan siendo poco aprovechables, es la que opone necesidades “no-utilitaristas”, “culturales” o “formativas” frente a necesidades “utilitaristas”, “directamente útiles” o “capitalizables”. No existe, en realidad, una clara distinción entre estas parejas, pudiendo alegarse, como ejemplo, la inexistencia de una oposición fundamental entre “cultural” y “directamente útil”.

Frente a estas oposiciones usualmente empleadas y escasamente útiles, propone Theo VAN ELS (2000, págs. 467-468) adoptar como criterio para la elaboración de una tipología de las necesidades a la hora de aprender las lenguas extranjeras el grado de competencia comunicativa que se requiere para cubrir una necesidad concreta. Distingue así, sobre la base

de ese criterio, tres grandes categorías de necesidades:

1. Necesidades comunicativas: Una persona quiere alcanzar una competencia en una determinada lengua extranjera con el fin de poder comunicarse de manera efectiva con hablantes de esa lengua.

2. Necesidades relacionadas con la competencia en lenguas: Una persona puede querer, por ejemplo, familiarizarse con la cultura, el modo de vida y, más específicamente, la literatura de otra nación. La competencia en la lengua en la que esa cultura está encerrada o en la que están escritos los textos literarios no es un requisito previo para cubrir necesidades de esta naturaleza.

3. Necesidades que guardan una relación lejana, o carecen de relación por completo, con la competencia lingüística: Una persona puede querer desarrollar unas destrezas concretas sociales o intelectuales de carácter general. Un objetivo general como éste puede ser alcanzado mediante la enseñanza y el aprendizaje de una variada gama de materias escolares, entre las cuales se situarían las lenguas extranjeras.

La relación entre necesidades y competencia en una lengua extranjera se hace más indirecta y difusa a medida que se desciende en ese listado de categorías. Por otra parte, el peso que corresponde a cada una de ellas en la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras varía de un país a otro. En Estados Unidos, por ejemplo, todos los argumentos son igualmente válidos o convincentes: sus habitantes están en una posición que les permite utilizar su lengua nativa en gran parte del mundo. Incluso cuando van al extranjero, es muy probable que se las arreglen sin poseer una competencia en otra lengua. En otros muchos países, sin embargo, la cuestión que se plantea no es si se debería aprender una lengua extranjera, sino qué lenguas o cuántas deben aprenderse, o qué destrezas deben aprenderse y a qué niveles de competencia. En estos casos en que las elecciones políticas han de moverse entre la enseñanza y el aprendizaje de una o más de una lengua y otras materias, o pronunciarse sobre la enseñanza de una lengua extranjera frente a otra, los argumentos

relacionados con la primera categoría de necesidades tienen un peso mucho mayor que las otras dos.

Entre los restantes factores que, atendiendo a la propuesta elaborada por Theo VAN ELS, deben tenerse en cuenta a la hora de planificar la enseñanza de las lenguas extranjeras -psicológicos, lingüísticos, educativos y de política lingüística-, se incluyen en el primero de los grupos, los psicológicos, aspectos de los procesos de bilingüismo y de la enseñanza de las lenguas extranjeras que pueden ser decisivos a la hora de tomar decisiones con respecto a cuestiones como qué lengua(s) aprender/enseñar primero, si más de una lengua extranjera deben aprenderse/enseñarse simultáneamente, y, en caso afirmativo, cuántas procede enseñar/aprender; o cuál es la edad óptima para el comienzo de estos aprendizajes. Otros factores psicológicos a tener en cuenta son la dificultad inherente y/o percibida que encierra una lengua extranjera y consideraciones relativas a la motivación de las personas que aprenden.

El segundo grupo de factores, los lingüísticos, atañen a cuestiones como las relaciones entre la lengua nativa y la(s) lengua(s) extranjera(s) que tienen que aprenderse/enseñarse, por una parte; y, por otra, las relaciones entre las propias lenguas extranjeras que deben enseñarse/aprenderse. Estas relaciones pueden justificar la elección de una determinada lengua en lugar de otra, influyendo, por ejemplo, a la hora de tomar decisiones sobre si debe concederse espacio sólo a una o a más lenguas en el curriculum, o bien si es preferible la elección de una lengua como el francés frente al japonés por su mayor proximidad y parentesco con otras lenguas romances como el español o el italiano, que también pueden desear ser aprendidas por el alumnado. Se incluyen también en este grupo de factores decisiones como las de privilegiar una lengua franca o una lengua como el esperanto cuando se puede dedicar poco espacio a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro del curriculum.

Entre los factores educativos a los que debe prestarse atención en la planificación de las lenguas extranjeras, figuran las restricciones impuestas por los horarios y la disponibilidad

de materiales de enseñanza adecuados o de profesorado debidamente cualificado. Existen, además, objetivos educativos generales cuyo alcance no depende estrictamente de la enseñanza de las lenguas extranjeras en exclusiva, siendo el papel de éstas, conjuntamente con las restantes materias o áreas, el de contribuir a su consecución. Tal es el caso de objetivos genéricos como “aprender a aprender” o “fomentar el aprendizaje autónomo”; o incluso de otros relacionados con las actitudes y valores, como pueden ser “desarrollar un sistema estable de valores éticos”, o bien “fomentar la aceptación de gentes con diferentes procedencias sociales y étnicas, evitando los estereotipos”.

Concluyendo con el último grupo de factores apuntados por Theo VAN ELS, los relacionados con la política lingüística -que desde la perspectiva de nuestros planteamientos teóricos revisten una importancia destacada-, se refiere este autor a la situación en la escena internacional de un país, que puede convertir en deseable la adopción de medidas concretas con respecto a las lenguas habladas en los países vecinos, con independencia del estatus internacional de dichos países o de sus lenguas. De manera análoga, las organizaciones internacionales a las que pertenece un país y, más específicamente, la política lingüística perseguida por esas organizaciones desempeñan un papel importante a la hora de adoptar decisiones en relación con la(s) lengua(s) extranjeras que deben enseñarse/aprenderse en el sistema educativo formal. También entran en este grupo de factores decisiones de política lingüística interna, como es el caso de las medidas a poner en práctica con respecto a las lenguas minoritarias.

A lo largo de la primera parte de la presente tesis tendremos ocasión de demostrar justamente cómo la situación particular de un país en el concierto internacional condiciona y ha condicionado siempre las lenguas extranjeras que se considera o ha considerado necesario incluir entre las materias a cursar por el alumnado en el marco de la educación formal. Comprobaremos así cómo una entidad supranacional como la Unión Europea está teniendo en el momento presente una importante repercusión en las políticas a seguir por parte de los distintos países miembros en materia de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo la reaparición del francés en calidad de materia optativa en un nivel de escolarización como la

actual Educación Secundaria Obligatoria no es ajena a los principios en materia de educación establecidos en el seno del ente comunitario.

Un experto en cuestiones de planificación lingüística como es Richard D. LAMBERT (1999) ha elaborado una taxonomía o marco a partir del cual puedan efectuarse los análisis de política lingüística, distinguiendo, dentro de la misma, seis campos de actuación:

- 1º.- Elección y uso de las lenguas oficiales.
- 2º.- Establecimiento de normas para las lenguas nacionales.
- 3º.- Difusión de las lenguas a través de las fronteras nacionales.
- 4º.- Arquitectura y funcionamiento de la instrucción en lenguas dentro del sistema educativo formal.
- 5º.- Instrucción en lenguas fuera del sistema educativo formal.
- 6º.- El propio proceso de planificación.

En este marco taxonómico, la *política de las lenguas extranjeras* entra en el cuarto ámbito, el referido al diseño y funcionamiento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo formal. En opinión de este autor, el énfasis o la atención a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras resultaría más característico de las sociedades homogéneas, mientras que las sociedades mosaico, en especial las del mundo en vías de desarrollo, tendrían poco tiempo para dedicarse al aprendizaje de una lengua extranjera. Los currícula de este último tipo de sociedades tenderían a estar dominados por la enseñanza de su antigua lengua colonial, convertida ahora en lengua interna de élite, junto con una o más de las lenguas étnicas internas.

Continuando con la propuesta de Richard D. LAMBERT (1999, pág. 17), tres son las decisiones políticas a adoptar en los sistemas educativos a la hora de planificar la enseñanza de las lenguas extranjeras:

- 1º.- Qué lenguas deben enseñarse.

2º.- Cuánto debe aprender cada estudiante de cada lengua.

3º.- Cuándo debe iniciarse la enseñanza de la lengua extranjera².

Por su parte, para Rune BERGENTOFT (cit. en Richard D. LAMBERT, 1999, pág. 17), la política de enseñanza de lenguas extranjeras abarca cuestiones como:

- la edad a la que se comienza el estudio de una lengua extranjera;
- la lengua o lenguas que se han de enseñar;
- el número de años durante los que ha de enseñarse la lengua;
- el número cumulativo de períodos desde el primer curso hasta el más alto nivel;
- el número de minutos por períodos;
- la obligatoriedad o no de su estudio;
- el porcentaje del total de un grupo de edad que estudia la lengua;
- la duración de la formación del profesorado;
- si la formación del profesorado requiere o no complementarse con estudios en el extranjero.

Apoyándonos en los planteamientos sobre la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras expuestos hasta el momento, incidimos, por nuestra parte, en el hecho de que la difusión y el estatus alcanzado por una lengua en un momento sociohistórico concreto conlleva fuertes connotaciones políticas, guardando una estrecha relación con dimensiones ideológicas, económicas y, en definitiva, de poder. La actual omnipresencia del inglés en nuestras vidas proporciona un buen ejemplo de cómo los cambios que se operan en el ámbito de lo lingüístico constituyen la expresión de fenómenos de orden socio-político más amplios. Es en ese terreno donde deben situarse las decisiones acerca de las lenguas extranjeras que han de incluirse en el sistema educativo de un país en un momento particular de la historia. De ahí que afirmemos, en consonancia con los recientes desarrollos en el campo de los

² Richard D. LAMBERT (1999) ofrece una sucinta pero útil panorámica global de la planificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras centrada fundamentalmente en los países europeos y Estados Unidos.

estudios sociolingüísticos, que dichas decisiones nunca son arbitrarias ni políticamente neutras, no correspondiéndose con simples caprichos o modas pasajeras. Un autor como Louis-Jean CALVET (1987, págs.7-8), especialista en cuestiones relacionadas con la política y la planificación lingüística en el campo de la lengua francesa, pone el acento en la necesidad de que los análisis lingüísticos corran parejos a los análisis de los movimientos sociales profundos que se encuentran en la base de los cambios, trascendiendo la dimensión meramente descriptiva de la lingüística tradicional.

La consideración acerca de la enseñanza de las lenguas en general y de las lenguas extranjeras en particular como un elemento que se inscribe en el marco de decisiones políticas más amplias, ha conducido a la introducción de una línea discursiva, en nuestro campo específico, que potencia las dimensiones políticas subyacentes al quehacer cotidiano de los enseñantes que imparten dichas materias:

“Las lenguas y la enseñanza de las lenguas son políticas, y los profesores de lengua son actores políticos (o instrumentos), con independencia de que les guste o no” (Graham CROOKES, 1997, pág. 75).

Desde este tipo de discursos, se hace una llamada hacia la necesidad de tomar conciencia de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera constituyen una empresa transcultural con fuertes connotaciones políticas. Así, la lengua concreta que se enseña, se trate de una Segunda Lengua o de una lengua extranjera³, e incluso la manera en que se enseña es probable que sean reflejo del poder internacional y que, en muchos casos, esta enseñanza se convierta en un instrumento directo de colonialismo (Cfr. Graham CROOKES, 1997, pág. 74). Hemos de precisar, no obstante, que esa acentuación de las dimensiones políticas e ideológicas subyacentes a la enseñanza de una lengua extranjera surge, muy especialmente, en el contexto de las antiguas colonias, cuyos sistemas educativos están dominados en muchos casos por la enseñanza en la lengua del país colonizador, lo que

³ Para una explicación de la diferencia entre ambos conceptos, véanse las aclaraciones de Jean Pierre CUQ, 1991 y 2000.

podríamos considerar como una forma de neocolonialismo lingüístico.

2. DECLIVE DEL FRANCÉS COMO IDIOMA OBLIGATORIO MÁS ESCOGIDO EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO: SU SUSTITUCIÓN POR EL INGLÉS

En este apartado pretendemos efectuar un análisis de la situación de la enseñanza de los idiomas extranjeros en el marco de la Ley General de Educación del 70⁴ y en el actual de la LOGSE⁵. Nuestro objetivo, como anticipábamos en la introducción, se sitúa en someter a examen un proceso producido durante la vigencia de la primera de las mencionadas leyes. Nos estamos refiriendo a la progresiva sustitución del francés por el inglés como lengua extranjera más elegida por el alumnado para ser cursada en calidad de idioma obligatorio. Ese declive al que se vio sometido el francés en el período de vigencia de la Ley General de Educación desembocaría, en los años inmediatamente anteriores a la implantación de la LOGSE, en su práctica desaparición como idioma extranjero estudiado con carácter obligatorio, tanto en la Educación General Básica como en las Enseñanzas Medias. Con la entrada en vigor de la LOGSE asistimos a una consolidación del inglés como lengua extranjera cursada por la mayoría del alumnado en la etapa de Educación Primaria. El francés, por su parte, queda relegado a un discreto segundo plano como materia optativa que tiene que ser ofertada por todos los centros en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

A modo de contextualización ofreceremos, primeramente, una rápida panorámica de la consideración que recibían los idiomas extranjeros en los planes de estudios de Bachillerato desde principios de siglo hasta 1970. Esta panorámica ayudará a poner de manifiesto el importante papel que correspondía al francés en muchos de ellos, permitiendo igualmente constatar las vacilaciones que hubo a lo largo del tiempo en lo que respecta al número de

⁴ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-VIII-1970).

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-X-1990).

idiomas que se establecía cursar como obligatorios, que podían ser uno o dos.

En un segundo momento, efectuaremos una pequeña exposición de cómo tuvo lugar ese paulatino declive del francés como lengua extranjera más estudiada en nuestro sistema educativo, ocupándonos de analizar la situación de la enseñanza de los idiomas en el marco de la Ley General de Educación del 70 y también en la LOGSE.

Incluiremos, por último, dos estudios que avalan nuestra argumentación. En el primero, basado en fuentes estadísticas del Ministerio de Educación, presentaremos la distribución del alumnado de la antigua Educación General Básica y de las actuales Educación Primaria y Secundaria Obligatoria atendiendo a los idiomas extranjeros cursados. Nos ocuparemos igualmente de analizar la capacitación o especialización para impartir idiomas extranjeros del profesorado de Educación General Básica. En el segundo estudio, efectuaremos un seguimiento del número de plazas de francés e inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en los diferentes Cuerpos docentes de niveles no universitarios.

2.1 Las lenguas extranjeras en el Bachillerato antes de la Ley General de Educación del 70

La presencia del Francés como asignatura en nuestro sistema educativo se remontaría a unos ciento cincuenta años atrás, surgiendo con la implantación de la Ley Moyano de 1857. Dicha ley puede ser considerada como el primer esfuerzo serio del gobierno para instaurar una enseñanza secundaria digna de ese nombre, perdurando en sus líneas generales hasta la Ley Villar Palasí de 1970. Entre 1857 y 1954, se sucedieron decenas de planes de estudios en el Bachillerato que comportaban, casi siempre, el estudio obligatorio del francés, acompañado, en ocasiones, de una segunda lengua extranjera que podía ser el italiano, el inglés o el alemán. Expondremos seguidamente, aunque sea de manera esquemática, cómo se contemplaban las enseñanzas de las lenguas extranjeras en los diferentes planes de

Bachillerato desde principios de este siglo⁶:

Plan de Estudios de 20-VII-1900: El Bachillerato comprende seis años. El francés tiene que estudiarse en los cursos 3º y 4º, y el inglés o el alemán en 5º y 6º.

Plan de Estudios de 6-IX-1903: Se suprime el segundo idioma, inglés o alemán, de los cursos 5º y 6º, quedando como único idioma extranjero el francés, impartido en 3º y 4º. La importancia que se concede a la lengua francesa en este plan, que se mantendrá hasta 1926, se debería al destacado papel desempeñado en aquel momento por Francia en el mundo de las relaciones internacionales, como bien apuntan M^a Eugenia FERNÁNDEZ y Javier SUSO (1999, pág. 224).

Plan de Estudios de 25-VIII-1926: El francés se imparte en los tres años del Bachillerato Elemental, reintroduciéndose un segundo idioma, a elegir entre el alemán, el inglés y el italiano, en los dos años del Bachillerato Universitario, dividido en Ciencias y Letras.

Plan de Estudios de 29-VIII-1934: Reorganización del Bachillerato en siete años, con dos ciclos, un primero de cuatro años, de carácter general, y un segundo de tres años, de preparación para la Universidad. El francés se imparte de 1º a 4º, siendo la primera lengua obligatoria para todo el alumnado. Un segundo idioma, que puede ser el alemán o el inglés, es estudiado a partir de 6º. Este plan de estudios, que concede preeminencia al francés frente

⁶ Las informaciones que incluimos se basan en los escasos estudios existentes sobre el tema que reseñamos a continuación. Así, una rápida panorámica de la consideración de las lenguas extranjeras en los distintos niveles en que podían ser enseñadas con anterioridad a la entrada en vigor de la Ley General de Educación, esto es, en la Enseñanza Secundaria, en las Escuelas Normales y en los Estudios Universitarios, puede consultarse en el estudio conjunto de Manuel I. CABEZAS y José Carlos HERRERAS (1989, págs. 17-25). Estas informaciones figuran también recogidas de manera más abreviada en un artículo posterior de José Carlos HERRERAS GARCÍA (1998, págs. 147-149). Enfocado desde la perspectiva de la historia de la educación, resulta muy ilustrativo a este respecto el trabajo de M^a Eugenia FERNÁNDEZ y Javier SUSO (1999). Estos especialistas se ocupan de estudiar la posición desempeñada por esta lengua en los planes de estudios que se sucedieron para Bachillerato entre 1900 y 1936 (págs. 229-244). Finalmente, para conocer las distintas materias incluidas en los planes de estudio en la Enseñanza Media resulta de obligada consulta la obra de Manuel UTANDE IGUALADA (1964).

a las otras lenguas extranjeras, nunca se llevará a la práctica debido al estallido de la Guerra Civil (Cfr. M^a Eugenia FERNÁNDEZ y Javier SUSO, 1999, pág. 244).

Frente a esta situación de privilegio para el francés detectada en los planes de estudios que se sucedieron desde principios de siglo hasta 1934, el *Plan de Estudios de 1938*, primero del régimen franquista, favorecerá a las lenguas de los países aliados en aquel momento, esto es, el alemán y el italiano. Era obligatorio cursar una de ellas, siendo optativa la elección, como segundo idioma también obligatorio, del inglés o del francés.

Si bien el *Plan de Estudios de 1953* ampliará el número de lenguas extranjeras ofertadas a cinco -inglés, francés, alemán, italiano y portugués-, la principal innovación establecida en él viene dada por la obligatoriedad de cursar sólo una. En el *Plan de Estudios de 1957*, el número de lenguas propuestas se verá limitado a tres: francés, inglés y alemán. Sin embargo, continúa siendo obligatorio escoger sólo una. La obligatoriedad de cursar un único idioma en el Bachillerato se mantendrá hasta la Ley General de Educación del 70 e incluso después de la entrada en vigor de esta última, llegando hasta el actual marco de la LOGSE.

Efectuando una pequeña valoración de la política en materia de enseñanza de idiomas durante el régimen franquista, Manuel I. CABEZAS y José Carlos HERRERAS (1989, pág. 20) destacan la inestabilidad, consecuencia de una falta de planificación adecuada, y el obedecer a la coyuntura política del momento:

“La característica fundamental de la política lingüística del Régimen Franquista (como en los planes del siglo XIX y principios del XX) es pues la inestabilidad, la fluctuación tanto en lo que concierne a la oferta como a la obligación de estudio de las lenguas extranjeras. Esta constatación denota que la política lingüística fue más la consecuencia de la coyuntura política internacional (ayudas de la Alemania nazi y de la Italia fascista durante la Guerra Civil; pérdida de la guerra de los Países del Eje) que el resultado de un análisis sobre la función y el papel del dominio de una o varias lenguas extranjeras en el futuro escolar, profesional y social de los jóvenes”.

En la década de los sesenta, es decir, en los años anteriores a la Ley General de Educación del 70, se contemplaba, por consiguiente, en el Bachillerato, la obligatoriedad de estudiar sólo una lengua extranjera, materializándose este hecho, en la práctica, en la posibilidad de elegir fundamentalmente entre el francés y el inglés. Ocurría con frecuencia, sin embargo, que el idioma que se escogía estaba en buena medida condicionado por el centro concreto, público o privado, en el que se estudiaba. Así, dada la obligatoriedad de estudiar una única lengua extranjera, era frecuente que los centros privados ofertasen sólo una de las dos, dependiendo esta decisión de la propia institución escolar. Por lo que se refiere a los Institutos Nacionales de Bachillerato, durante mucho tiempo el francés constituyó la opción preferida por el alumnado. Entre las razones justificativas de esta elección podrían alegarse, en nuestra opinión, dos: la primera, una fuerte tradición recogida del pasado y arraigada a lo largo del tiempo en nuestro sistema educativo que consideraba la lengua francesa como vehículo de expresión de la cultura por excelencia; la segunda, una mayor semejanza con la lengua castellana que favorecía la difusión de la creencia entre el alumnado de que resultaba más fácil de aprender.

Podemos afirmar, por tanto, que el francés cuenta con una larga tradición como materia presente en nuestro sistema educativo. Sin embargo, su suerte como idioma extranjero de enseñanza obligada se ha visto sometida a distintos avatares que han desembocado, en el actual curriculum de la LOGSE, en su paso a un discreto segundo puesto como materia optativa. En estas líneas pretendemos exponer, a grandes rasgos, cómo se desarrolló este proceso en el curso de los últimos treinta años.

2.2 Las lenguas extranjeras en la Ley General de Educación del 70 y en la LOGSE

Con la Ley General de Educación, el aprendizaje de la lengua extranjera se inicia en la Segunda Etapa de la Educación General Básica, pasando así a ser obligatorio el estudio de una en los cursos 6º, 7º y 8º para toda la población escolar que tiene entre 11 y 14 años. El número de idiomas ofertados se eleva, en principio a cinco: francés, alemán, italiano y

portugués⁷. También en los niveles de B.U.P. y C.O.U. y Formación Profesional es obligatorio cursar un solo idioma extranjero. Pese a la amplitud aparente de la oferta, en la práctica, las lenguas cursadas en los centros de la red pública y en los de la privada, tanto en la E.G.B. como en las Enseñanzas Medias serán fundamentalmente dos: el francés y el inglés, siendo en un primer momento la lengua francesa la más escogida⁸.

Por otra parte, en lo que respecta al profesorado encargado de impartir las lenguas extranjeras en la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica, en el Plan Experimental de

⁷ En las *Nuevas Orientaciones para la Segunda Etapa de la Educación General Básica* (1971, págs. 36-57), figuran recogidos los programas para esas cinco lenguas. Posteriormente, los *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior* (1982, págs. 236-328) incluirán ya únicamente el inglés y el francés.

⁸ Es necesario precisar aquí que la ampliación del período de escolarización obligatoria hasta los catorce años se introduce ya en la Ley de 29 de abril de 1964 (Cfr. *Colección Legislativa. Año 1964*, 1972, págs. 407-408), graduándose en ella la enseñanza de la Educación Primaria en ocho cursos. La importante innovación que aporta la Ley General de Educación es la unificación obligatoria de todos los estudios básicos hasta los catorce años, ya que con anterioridad existían dos “opciones” diferentes dentro de la Educación Primaria: permanencia hasta los catorce años en las escuelas para el alumnado que no continuaba estudios, o bien sólo hasta los diez años para los que ingresaban en el Bachillerato Elemental. En cualquier caso, como consecuencia de esa ampliación de la escolaridad se publican en el año 1965 los Nuevos Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. En ellos aparece incluida por primera vez en ese nivel de enseñanza la lengua extranjera en los cursos 7º y 8º, siendo ésta exclusivamente el inglés (Cfr. Orden de 8 de julio de 1965, *Colección Legislativa. Año 1965*, págs. 413 y ss.). Por otra parte, en el plan de estudios de las Escuelas Normales adaptado a la nueva Ley de Enseñanza Primaria y establecido por Orden de 1 de junio de 1967 (Cfr. *Colección Legislativa. Año 1967*, págs. 640-642), figura como única lengua extranjera en Primer y Segundo Cursos “Idioma inglés y su didáctica”. Esta exclusividad de la presencia del inglés tanto en los estudios de Magisterio como en los grados 7º y 8º de primaria se modificará posteriormente con la Orden de 14 de octubre de 1969, declarándose optativo el estudio de los idiomas inglés o francés. La decisión se justifica en los siguientes términos:

“El Plan de estudios del Magisterio establecido por Orden de 1 de junio de 1967 (Boletín Oficial del Estado del 8) y los cuestionarios de Enseñanza Primaria de los cursos séptimo y octavo, aprobados por la de 8 de julio de 1965, señalan la lengua inglesa como único idioma extranjero de enseñanza obligatoria. Por otra parte, en el vigente Plan de Estudios de Bachillerato, la enseñanza de las lenguas vivas tiene carácter opcional, siendo muy elevado el porcentaje de alumnos que cursa el idioma francés.

Las numerosas peticiones de alumnos de Magisterio para que se incluya en el Plan de estudios de la carrera la disciplina de francés, por haber cursado dicho idioma en el Bachillerato, así como la necesidad de coordinar en todos los niveles los distintos planes de enseñanza, aconsejan modificar las Órdenes citadas en el sentido de hacer figurar el idioma francés junto con el inglés, en los respectivos planes de estudio, concediendo al alumnado la posibilidad de optar por uno u otro.

(...)

La orden ministerial de 8 de julio de 1965 que aprobaba los cuestionarios de Enseñanza Primaria queda modificada en el sentido de que figure, con carácter opcional, junto con la enseñanza del idioma inglés para los cursos séptimo y octavo, la enseñanza de la lengua francesa, con el mismo nivel y extensión que la reflejada para el idioma inglés” (*Colección Legislativa. Año 1969*, pág. 760).

Formación del Profesorado correspondiente al año 1971 se contempla la figura del especialista en “Lengua Española e Idiomas Modernos” dentro de la rama de “Filológicas”. Los futuros aspirantes a maestros se veían obligados, a la hora de cursar sus estudios, a la elección entre los idiomas francés o inglés. Hemos de tener en cuenta que, en un porcentaje muy elevado, los futuros profesores de E.G.B. de aquella época habían cursado en sus estudios de Bachillerato el idioma Francés, que era la lengua más implantada⁹. De ahí que, cuando iniciaban sus estudios de Magisterio, ascendidos con el nuevo plan al rango de diplomatura universitaria, optasen por continuar estudiando la lengua extranjera con la que ya estaban familiarizados. Ello explica igualmente la razón de que, tras la implantación del Plan Experimental del 71, el profesorado especialista o con conocimientos de Francés superase al de Inglés. Muy posiblemente ya hacia finales de la década de los setenta empezaría a constatarse una tendencia a la reducción de diferencias entre ambas lenguas, incrementándose en las Escuelas de Magisterio la cifra de alumnado que cursaba inglés. Lamentablemente, no existen datos estadísticos oficiales que permitan corroborar las anteriores afirmaciones, si bien sí constan declaraciones en ese sentido en algún estudio sobre la enseñanza del francés en España efectuado en la década de los ochenta donde puede leerse:

“El idioma más estudiado en los primeros años de implantación del plan [*Se habla del Plan Experimental del 71*] era, con mucha diferencia, el francés. En la actualidad [*finales de los ochenta*], aunque no hay estadísticas disponibles, podemos suponer, teniendo en cuenta la situación existente en E.G.B. y B.U.P.-C.O.U. que el inglés predomina. De hecho, la especialidad de francés no es propuesta en todos los centros de formación [*Se refiere a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.*]” (Manuel I. CABEZAS y José Carlos HERRERAS, 1989, pág. 45). [Los corchetes son nuestros].

Es importante destacar que la reforma de la Ley General de Educación y la consiguiente introducción de este Plan de Estudios en la Formación del Profesorado significa que por primera vez los docentes formados en las Escuelas de Magisterio tendrán que encargarse de impartir la lengua extranjera a lo largo de tres cursos a toda la población en edad de escolarización obligatoria, un hecho totalmente novedoso. Si bien era habitual la

⁹ Cfr. la nota anterior.

inclusión de la lengua extranjera entre las materias a estudiar por los futuros maestros y maestras en su formación inicial, en los planes de estudios anteriores al de 1967 ésta constituía principalmente un elemento integrante de su bagaje cultural:

“Por primera vez con este plan [*Se habla del Plan Experimental del 71*], la lengua extranjera deja de ser una materia exclusivamente cultural, para pasar a ser una asignatura importante de la formación profesional de los maestros. En efecto, la lengua extranjera forma parte del programa de la segunda etapa de E.G.B. y los nuevos profesores de E.G.B. tendrán que enseñarla” (Manuel I. CABEZAS y José Carlos HERRERAS, 1989, pág. 45). [Los corchetes son nuestros].

La incorporación del idioma extranjero a la Enseñanza General Básica corrió pareja a una paulatina implantación generalizada del inglés en detrimento del francés, siendo ese el fenómeno que, sobre la base de datos concretos, nos proponemos analizar aquí. Aunque de acuerdo con la normativa vigente en el momento existía, teóricamente, la posibilidad de elegir al menos entre las dos lenguas en este nivel del sistema educativo, esa pluralidad de opciones se veía fuertemente restringida en la práctica debido, en el caso de los centros públicos de EGB, a la configuración de las plantillas, que dependía del número de unidades que el centro tuviese asignadas. Así, en muchos casos, no era posible tener especialista para inglés y francés. En principio, la decisión sobre la lengua extranjera a ofertar, en aquellos casos en que no se podía contar con profesorado especializado para las dos, recaía sobre el claustro de cada colegio, debiendo contarse para ello con la autorización de la Delegación con el fin de garantizar la necesaria continuidad en la enseñanza del idioma escogido¹⁰. En el caso de los

¹⁰ La regulación de las plantillas en los Colegios Nacionales de E.G.B. aparece recogida en el Decreto 3600/1975, de 5 de diciembre (BOE de 17-I-1976), siendo éste complementado posteriormente con la Orden de 29 de julio de 1976 (BOE de 5-VIII-1976). De acuerdo con el último de los textos legales mencionados, en los Colegios Nacionales de ocho unidades, la plantilla de profesorado tenía que estar constituida por cinco de la primera etapa y tres de la segunda etapa. Los de la segunda etapa tenían que ser uno para cada una de las especialidades: área filológica, área de matemáticas y ciencias de la naturaleza, y área de ciencias sociales, estableciéndose con respecto al idioma que “en este supuesto habrá de determinarse por la Delegación, a propuesta del Claustro de cada Colegio, con el visto bueno de la Inspección Técnica, el idioma moderno que va a impartirse en el Centro, a fin de que la enseñanza del mismo tenga la necesaria continuidad”.

En el caso de los Colegios Nacionales con un número de unidades múltiplo de ocho (esto es, dieciséis, veinticuatro o treinta y dos), el criterio a seguir para la determinación de la plantilla de profesorado era el mismo, si bien se introducía la posibilidad de impartir dos idiomas modernos en los centros. Finalmente, en el caso de Colegios Nacionales con más de ocho unidades escolares que no fueran múltiplo de ocho, se

centros privados, lo habitual era también que se ofertase o bien el inglés o bien el francés, siendo ellos mismos quienes tomaban la decisión a este respecto. La posibilidad de elección real del alumnado se veía, por lo tanto, sometida a fuertes restricciones:

“En realidad, la posibilidad de elección del alumno o de la familia es teórica, ya que son otros factores los que determinan que se estudie una lengua u otra: el número de alumnos que ha elegido una determinada lengua, la elección hecha por el centro escolar, la posibilidad de poder disponer de un profesor especialista, etc. Así pues, el alumno de E.G.B. está obligado a estudiar una determinada lengua, sin haber tenido la posibilidad de elegir” (Manuel I. CABEZAS y José Carlos HERRERAS, 1989, pág. 27).

Ocurrió así que, de año en año, un número cada vez mayor de centros de la red pública y de la privada dejaba de ofertar el francés para establecer como alternativa el inglés. Este cambio contó siempre con el visto bueno de la Administración, que pretendía dar respuesta a una creciente demanda social de la lengua inglesa.

La implantación cada vez más generalizada del inglés en la Segunda Etapa de E.G.B. trajo consigo una disminución progresiva del número de alumnos y alumnas que escogía francés en el Bachillerato y la Formación Profesional, provocando que el profesorado encargado de impartir la materia en estos niveles se viese enfrentado a un importante problema ante el que la Administración no ofrecía solución alguna. De hecho, la actitud de la Administración con respecto a este colectivo docente fue siempre un tanto ambigua, oscilando entre una aparente comprensión de sus reivindicaciones en cuanto a mantener la presencia de la lengua francesa en el sistema educativo, comprensión que no acababa de traducirse en la adopción de ninguna medida concreta que pudiese favorecerlo, y una firme voluntad de continuar la progresiva implantación del inglés, alegando, como justificación de su postura, la existencia de una creciente demanda social que no podía ser desatendida.

establecía que las cinco primeras unidades que excediesen la cifra de ocho serían consideradas como de primera etapa, la sexta correspondería a un profesor especialista en el área filológica y la séptima a un profesor especializado en el área de matemáticas y ciencias de la naturaleza. Nos interesa hacer hincapié en que este Decreto de Plantillas no fue tenido en cuenta a la hora de asignar las plazas en los concursos de traslados, que no se cubrían de conformidad con las especialidades, siendo el criterio que primaba el de la antigüedad.

La preocupación de los colectivos docentes que impartían francés en las Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional), se ve reflejada en algunos estudios acerca de la situación de la enseñanza de esa lengua en nuestro sistema educativo efectuados en la década de los ochenta. Tal es el caso de los trabajos presentados en los Encuentros Internacionales sobre *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*, organizados por el Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Valencia y celebrados en esa ciudad entre el dos y el cuatro de noviembre de 1987 (VV.AA., 1989). En las actas de esos encuentros, cinco de las contribuciones presentadas están dedicadas al análisis de esa problemática, abarcando bien la situación general del francés en EGB, BUP y COU en el conjunto del Estado español entre los años 1977-78 y 1985-86 (Manuel I. GONZÁLEZ, 1989, “La situación y el futuro del francés en B.U.P.-C.O.U. en la España de las autonomías”); bien referidas exclusivamente a la EGB en las distintas Comunidades Autónomas en esas mismas fechas (José Carlos HERRERAS, 1989, “La situación de la enseñanza del francés a nivel de E.G.B. en las Comunidades Autónomas del Estado Español: estudio comparativo”); bien centradas en una Comunidad Autónoma concreta: Islas Baleares (Antonio VICENS CASTAÑER, 1989, “La enseñanza del francés en la comunidad autónoma de las islas Baleares”), Galicia (Xosé RUBAL RODRÍGUEZ, 1989, “Situación do francés no ensino medio e no ciclo superior de E.X.B. en Galicia”) y el País Vasco (Maite DOMÍNGUEZ AURRECOECHEA, 1989, “La situación del francés en Euskadi: datos y propuestas”).

La falta de apoyo de la Administración al profesorado de francés de Enseñanzas Medias se traducía en las continuas reticencias a introducir en los planes de estudios de este nivel educativo un segundo idioma extranjero, ni siquiera con carácter optativo. Lo cierto es que este colectivo se veía enfrentado a una disminución de su prestigio profesional derivada de la falta de alumnado en las aulas, llegando a ser lugar común, hacia finales de la década de los ochenta, impartir clase a un solo alumno o alumna. Como consecuencia de ello, ante la imposibilidad de cubrir horario, se veía en la obligación de impartir toda una serie de materias afines que, de año en año, estaban condicionadas por las horas que quedaban sin cubrir en los centros. Un segundo problema que se le planteaba, y que debe ser puesto en

relación, al igual que el anterior, con la configuración de su puesto de trabajo, era la práctica imposibilidad de cambiar de destino en los concursos de traslados convocados con carácter anual, así como la no convocatoria de plazas en las oposiciones, hecho éste que impedía al profesorado interino y al alumnado que acababa sus estudios de Filología Francesa en las Facultades el acceso a la Función Pública docente¹¹.

Coincidiendo con esa situación desfavorable que estaba atravesando, el profesorado de francés, especialmente el que impartía la materia en las Enseñanzas Medias, comenzó a agruparse en asociaciones que se extendieron a lo largo de toda España durante la década de los ochenta, demostrando algunas de ellas un alto grado de dinamismo (Cfr. Carmen ROIG, 1994, pág. 45). En todos los estatutos de dichas asociaciones, la mayoría de las cuales mantiene su actividad en la actualidad, se contemplaba como uno de los objetivos fundamentales la renovación pedagógica. Dio comienzo así una tradición de organizar distintas “jornadas” que tenían como finalidad facilitar la actualización del colectivo docente especialista de la materia y fomentar el intercambio de experiencias. Una segunda realización importante resultante de esta tendencia al asociacionismo fue la publicación, en mayo de 1986, del número 0 de *Ici et là*, que pasaba a convertirse en la revista de los profesores y profesoras de francés en España¹². Finalmente, estas asociaciones se convirtieron en mediadoras ante la Administración, a la que elevaban las reivindicaciones de sus socios-miembros, entre las que ocupaba un lugar destacado la necesidad de introducir un segundo idioma con carácter obligatorio en los planes de estudios. Este objetivo nunca llegó a alcanzarse, si bien si se consiguió la incorporación, con carácter experimental y en calidad de optativo para el alumnado, de las enseñanzas de un segundo idioma en los planes de estudios de Bachillerato y Formación Profesional¹³. Es preciso decir, sin embargo, que esta

¹¹ Este extremo puede comprobarse en el estudio que incluimos en este mismo apartado sobre las convocatorias de plazas de francés e inglés.

¹² En este número fundacional aparece incluida, en la página 11, una relación de las asociaciones de profesores de francés constituidas hasta el año 1986 en España, que se elevaba ya a dieciocho.

¹³ La incorporación de las enseñanzas de un segundo idioma a los planes de estudios de Bachillerato y Formación Profesional se recoge, para el territorio MEC, en dos Órdenes Ministeriales de 8 de junio de 1988 (BOE de 11 de junio) y, para la Comunidad Autónoma gallega, en otras dos Órdenes de 14 de marzo de 1989

medida constituyó poco más que un mal “remiendo”, una medida transitoria que tuvo una escasa repercusión y no fue positivamente acogida por el alumnado, ya que la materia tenía que ser cursada fuera del horario lectivo. La decisión de impartir o no ese segundo idioma quedaba, además, en manos de los centros, y la correspondiente autorización de la Administración sólo se concedía si existía profesorado con horas disponibles y un mínimo de veinte alumnos por curso interesados.

El rechazo a la introducción de un segundo idioma extranjero eran quizá más acusado en el caso de las Comunidades Autónomas con lengua propia, alegándose que ello supondría conceder un peso excesivo al área de lenguas dentro de los planes de estudios. Estas actitudes entraban en contradicción con los discursos que se suscribían en ese momento en el marco de la entonces Comunidad Económica Europea. Así, en las diversas reuniones del Consejo y de los Ministros de Educación celebradas en el curso de la década de los ochenta figuraban ya claramente dos ideas: *en primer lugar*, la necesidad de potenciar el conocimiento de las lenguas extranjeras como elemento clave para la construcción de Europa, así como la defensa del respeto al pluralismo lingüístico en aras al mantenimiento de la riqueza cultural que éste representaba; y, *en segundo lugar*, la necesidad de que los alumnos y alumnas adquiriesen, antes de acabar su escolaridad obligatoria, un conocimiento práctico de dos lenguas comunitarias, además de la propia. Estas directrices siguen estando presentes en los distintos documentos oficiales elaborados en el actual marco de la Unión Europea donde se alude a la enseñanza de los idiomas y la educación en general¹⁴.

Podemos afirmar, por consiguiente, que, hasta la llegada de la LOGSE, la situación del profesorado que impartía francés en Enseñanzas Medias no sufrió ningún cambio positivo, haciéndose cada vez más patente la tendencia a la desaparición de esa lengua del sistema

(DOG de 17 de mayo, en el caso de la Formación Profesional; y DOG de 23 de mayo de 1989, en el caso del Bachillerato).

¹⁴ En nuestro Capítulo IV analizamos pormenorizadamente cómo se recoge en diferentes textos comunitarios el tema de los principios por los que ha de guiarse la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países miembros.

educativo.

La LOGSE sigue contemplando la obligatoriedad de cursar una única lengua extranjera, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria Obligatoria, al igual que en el nuevo Bachillerato. La Segunda Lengua Extranjera figura como materia optativa de oferta obligada por parte de todos los centros en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Si bien en el actual marco legal existe la posibilidad de optar por el francés o el inglés, e incluso por otro idioma para ser cursado con carácter obligatorio en cualquiera de los niveles del sistema educativo, nos vemos enfrentados actualmente a la consolidación de la tendencia, arrastrada ya de años anteriores, a consagrar el inglés como idioma mayoritariamente escogido por el alumnado en nuestro país, siendo asumido principalmente por el francés el papel de Segunda Lengua Extranjera de carácter optativo¹⁵. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la LOGSE supone el discreto resurgimiento de la presencia del francés en nuestro sistema educativo, apareciendo incluido, aún cuando sea con carácter facultativo, en un nivel de escolarización obligatorio como es la actual Educación Secundaria Obligatoria. En una entrevista bastante reciente, Antoine GRASSIN, Consejero de la Embajada de Francia en España, se hacía eco, en términos quizá un poco exagerados y excesivamente optimistas, del cambio que había supuesto la LOGSE en cuanto a la situación de la enseñanza del francés en España:

“La nueva ley (...) está en el origen de un verdadero ‘retorno’ del francés a la enseñanza secundaria como segunda lengua viva casi obligatoria. Tras haber caído continuamente a lo largo de estos últimos veinte años para alcanzar en 1996 un nivel muy bajo, el número de estudiantes de francés está hoy en rápida progresión y el estatus del francés en España tiende a equipararse al del español en Francia” (GRASSIN, Antoine, 2000, pág. 43).

En los apartados que siguen tendremos ocasión de demostrar, sobre la base de cifras reales, lo esencial de las argumentaciones expuestas hasta el momento, que se resumen en las

¹⁵ El nuevo Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican las enseñanzas mínimas de la ESO (BOE 16-I-2001), sobre el que tendremos ocasión de volver al final de este capítulo, incluye los programas detallados para un total de cinco idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

siguientes: en primer lugar, ese proceso de progresivo declive del francés como idioma obligatorio más elegido en los años de vigencia de la Ley General de Educación del 70; en segundo lugar, la consolidación del inglés como primer idioma extranjero cursado casi en exclusiva por el alumnado en los niveles de escolarización obligatoria tras la entrada en vigor de la LOGSE; en tercer lugar, el actual resurgimiento del francés en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria como idioma extranjero optativo más elegido; y, por último, el modo en que estos cambios se ven reflejados en las convocatorias para la provisión de plazas de profesorado de inglés y francés en los Cuerpos docentes de niveles no universitarios. Todos estos datos, de naturaleza diferente, se complementan entre sí, contribuyendo a esbozar una panorámica de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país en los últimos treinta años.

2.3 Datos sobre los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria y el profesorado capacitado para impartirlos

El estudio que aquí presentamos, basado en las estadísticas elaboradas anualmente por el Ministerio de Educación, abarca dos grandes frentes, circunscribiéndose ambos al nivel de Educación General Básica/Educación Primaria¹⁶. Así, por un lado, hemos recogido datos

¹⁶ Por lo que respecta a las fuentes estadísticas consultadas, es preciso señalar la existencia de dos series de publicaciones anuales en las que pueden localizarse datos referidos a la situación del sistema educativo español, correspondiendo su elaboración, en un caso, al Instituto Nacional de Estadística y, en el otro, al Ministerio de Educación. Entre los años 1945-46 y 1984-85 era el Instituto Nacional de Estadística quien, en su serie de publicaciones *Estadística de la Enseñanza en España*, ofrecía las estadísticas correspondientes a todos los niveles de enseñanza que comprendía el sistema educativo español. Las mencionadas publicaciones se nutrían de las informaciones recogidas de los cuestionarios enviados a los centros de enseñanza por el Ministerio de Educación, siendo éstos normalmente cubiertos por los directores. Posteriormente, estos datos eran remitidos al Instituto Nacional de Estadística, organismo encargado de su publicación. A partir del curso 1985-86, en virtud de la Orden Ministerial de 5 de noviembre de 1985, es el Ministerio de Educación y Ciencia quien, a través de su Servicio de Estudios Estadísticos y, previo acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, asume las funciones de recogida, procesamiento y publicación de resultados de las estadísticas de los niveles no superiores del sistema educativo, presentándolos en la serie de publicaciones *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles de Preescolar, General Básica y Enseñanzas Medias*. Queda así como competencia del Instituto Nacional de Estadística la elaboración y publicación de la estadística anual de las enseñanzas correspondientes al Nivel Superior o de Tercer Grado, manteniéndose esa distribución hasta el momento actual (Cfr., para una comprobación de las anteriores explicaciones, la presentación incluida en el volumen *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1988-89. Series, resúmenes e indicadores de todos los niveles* (INE, 1993).

Hemos de precisar, sin embargo, que en la serie *Estadística de la Enseñanza en España*, entre los

sobre la evolución sufrida por los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de dicho nivel entre los años 1977-78 y 1997-98¹⁷ y, por otro, nos hemos ocupado de analizar los datos referidos a la capacitación o especialización del profesorado de Educación General Básica - actualmente Maestros- capacitado para impartir lenguas extranjeras entre los años 1977-78 y 1987-88¹⁸. Para cada uno de los frentes abordados hemos efectuado, primeramente, un análisis global de la situación, y, posteriormente, un estudio atendiendo a la distribución en los sectores público y privado. La comparación de la situación de los idiomas en los dos sectores era objeto de especial seguimiento y preocupación por parte de la administración hacia finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, es decir, en los primeros años en que se empiezan a recoger datos sobre los idiomas, ya que las estadísticas anuales ponían de manifiesto una mayor implantación de las enseñanzas del inglés en los centros no estatales y, por consiguiente, una mayor capacidad del sector privado para dar respuesta a la creciente demanda social favorable a esa lengua. Estos hechos obedecerían, según la Administración, a la existencia, en los centros estatales, de una mayoría de profesorado de E.G.B. capacitado o especializado en francés frente a un escaso número de especialistas en inglés. Así lo ponen de manifiesto los siguientes párrafos extraídos de los textos introductorios que acompañaban, en un principio, los estudios estadísticos realizados por el Ministerio de Educación:

años 1977-78 y 1985-86, no constan informaciones acerca de los idiomas cursados por el alumnado en nuestro sistema educativo. Nuestras fuentes, cuya relación completa ofrecemos en el Anexo I, se basan, por consiguiente, en datos recogidos por los Servicios estadísticos del Ministerio de Educación que no siempre fueron publicados, especialmente los relativos a la capacitación en idiomas extranjeros del profesorado de Educación General Básica.

¹⁷ Las fechas corresponden al primer y último año hasta el momento para los que se dispone de cifras oficiales sobre la distribución del alumnado de E.G.B./Ed. Primaria atendiendo a la lengua extranjera cursada. Es curioso constatar cómo, a pesar de que en el curso 1971-72 había ya alumnos y alumnas que estudiaban una lengua extranjera en E.G.B., y de que la reforma estaba concluida para ese nivel en el curso 1974-75, no existen datos estadísticos oficiales relativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras hasta el año 1977-78.

¹⁸ Las fechas vienen una vez más impuestas por la disponibilidad de datos, siendo esos los únicos años para los que podíamos ofrecer el Total Nacional en relación con la especialización en idiomas extranjeros dentro del colectivo de docentes de E.G.B. A partir del año 1988-89, dejaron de sumarse en los Servicios estadísticos del MEC las cifras referidas a la totalidad del territorio español debido a la existencia de problemas en los datos suministrados por algunas Comunidades Autónomas con competencias transferidas en materia de educación.

Curso 1977-78:

“Ello significa que el porcentaje de profesorado capacitado en idioma francés es análogo en el sector estatal que en el no estatal y *en inglés casi duplica el sector no estatal al estatal*” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1978, pág. 11). [La cursiva es nuestra].

“La preponderancia de los profesores de francés *[en el sector público]* obedece seguramente a la mayor facilidad para su estudio por parte de los docentes, que en las Escuelas Normales de Magisterio, antiguas, y en las Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., modernas, optarán por este idioma en mayor proporción que por el inglés.

Como apoyo de la hipótesis apuntada puede presentarse la diferente importancia relativa que tienen los profesores de francés en los sectores estatal y no estatal; en el primero, los docentes son funcionarios del Cuerpo de Profesores de E.G.B. y en la oposición que han de aprobar para su ingreso en el mismo, el idioma es una parte y no la más importante de ella y así optan por el que han estudiado en la carrera. Por el contrario, *los centros no estatales, cuando contratan al personal docente concretamente lo buscan en muchas ocasiones capacitado en inglés por ser el idioma que la demanda social pide con mayor interés*” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1979, págs. 9-10). [La cursiva es nuestra].

Curso 1979-80:

“La distribución del profesorado de idiomas de acuerdo con la lengua en que está capacitado es diferente en la enseñanza estatal y la no estatal. En la primera prevalecen los enseñantes del idioma francés (...). Consecuentemente, *la proporción de profesores de inglés es mayor en la enseñanza privada que en la pública*. Lo que parece indicar una mayor agilidad del sector privado en acomodarse a la demanda que, hoy por hoy, está muy centrada en el aprendizaje del inglés. Bien es verdad que la estructura del profesorado estatal es más rígida, lo que impide acomodaciones rápidas. *La estructura del profesorado de idiomas de los centros oficiales está condicionando a los alumnos*” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1980, págs. 10-11). [La cursiva es nuestra].

“parece que la distribución del profesorado según el idioma que conoce está condicionando más al alumnado oficial que al privado, partiendo del supuesto de una mayor apetencia por conocer el inglés que el francés” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1980, pág. 11).

Curso 1980-81:

“la comparación con las cifras de los cursos anteriores muestran que *persiste el incremento constante de los alumnos que estudian inglés, a pesar de la falta de profesores y la baja continuada de los que eligen francés* (...) La relación inglés/francés en los centros privados es casi la inversa de la existente en los centros públicos; el mayor volumen de alumnos de francés en éstos se

debe, seguramente, a la formación del profesorado, entre el que existe un número de personas preparadas para impartirle mayor del que hay para impartir inglés. Por el contrario, en los centros privados hay mayor movilidad del personal docente y es más fácil modificar la plantilla, adecuando la oferta a las necesidades de la demanda y parece innegable que actualmente se desea más estudiar inglés que francés” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1981, págs. 18-19). [La cursiva es nuestra].

Curso 1981-82:

“Repetidamente se ha dicho en estos análisis anuales de datos, que la tendencia normal se encamina hacia un aumento de los alumnos de inglés, tendencia que se frena especialmente en los centros públicos por la falta de profesorado idóneo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1983, pág. 25).

Como paso previo a la presentación del estudio, resulta necesario aclarar que las cifras de alumnos y alumnas que cursaban alguna lengua extranjera que incluiremos no se corresponden exactamente con el número de alumnos y alumnas reales que tenían la obligatoriedad de estudiarla en la Segunda Etapa de la Educación General Básica. Las razones explicativas de este hecho se situarían, por una parte, en que podía darse la circunstancia, en el caso de las escuelas unitarias, de que el profesorado careciese de capacitación alguna y el alumnado quedase sin recibir enseñanza de idiomas y, por otra parte, en que, sobre todo en los centros privados, podían incluirse, junto con las enseñanzas de un primer idioma obligatorio en la Segunda Etapa de EGB, las de un segundo idioma que era estudiado por aquel alumnado que así lo deseaba en las condiciones que establecía cada institución escolar. Además, algunos centros no estatales ofrecían la posibilidad de comenzar las enseñanzas de la lengua extranjera ya en la Primera Etapa, según se desprende del párrafo que reproducimos seguidamente:

“queda el problema (...) de los alumnos de escuelas unitarias que, en centros estatales, se quedarían sin recibir la enseñanza de idiomas por no poder realizarlo el profesor que esté destinado en aquellas *[sic]*. Y, por el contrario, en los centros no estatales, según parece *[sic]* indicar las cifras recogidas, hay alumnos que cursan un idioma sin que sea obligatorio, bien el único en la primera etapa de E.G.B. o bien un segundo idioma, en la segunda etapa” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1979, pág. 8).

Es conveniente también puntualizar, en el caso del profesorado, que las cifras que

ofreceremos no se corresponden con número de personas físicas, ya que un mismo profesor o profesora podía poseer más de una especialidad, estando así capacitado para impartir más de un idioma. Por otra parte, en las fuentes consultadas se entremezclan los conceptos de capacitación y especialización. Ocurre así que, para algunos años (es el caso de 1977-78, 1978-79 y 1979-80) se recogía esta información sin indicar cuál era el tipo de titulación que capacitaba para impartir inglés, francés o bien otros idiomas, no especificándose si se trataba de una Diplomatura de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, de una licenciatura, de un cursillo convocado por el MEC o cualquier otra.

Juzgamos necesario poner en relación las fechas en que empieza a recogerse la información referida a los idiomas extranjeros con el momento histórico que estaba atravesando nuestro país, que coincide con el período de transición a la democracia después de los cuarenta años de dictadura franquista. Así, la fuerte demanda social hacia la lengua inglesa sería una consecuencia del nuevo contexto político en que empezaba a moverse España. No es una casualidad que sea precisamente en el año 1977, dos años después de la muerte del general Franco, cuando las instancias educativas empiezan a preocuparse por la situación de los idiomas. El momento coincide con la definitiva apertura de nuestro país al mundo de las relaciones internacionales. En esas fechas, el papel predominante en la esfera política, económica y cultural no corresponde ya a Francia, como ocurría en el primer tercio de siglo, sino a Estados Unidos, habiendo derivado esta circunstancia en la consagración de la hegemonía del inglés como lingua franca de comunicación a nivel internacional, tanto en el mundo académico o erudito como en el de las transacciones comerciales. Era lógico, por tanto, que se hiciese sentir en la sociedad una imperiosa demanda por conocer ese idioma. La demanda social no surgiría de un día para otro, sino que se habría ido gestando ya en los últimos años del franquismo, siendo consecuencia del crecimiento económico e industrial experimentado por la sociedad española en la década de los sesenta tras la ruptura de la política de aislamiento y el establecimiento de lazos de amistad con Estados Unidos en la década de los cincuenta. Así, España ingresa en la ONU en 1955, siendo en Estados Unidos donde el régimen autárquico y autoritario del general Franco encuentra ayuda económica. Por otra parte, pese al aislamiento en que se encontraba nuestro país, en la década de los sesenta

empiezan a llegar las modas europeas. El crecimiento económico traerá consigo importantes cambios culturales, contribuyendo también el incipiente turismo de esas fechas a liberalizar las costumbres.

2.3.1 Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Cursos 1977-78 a 1997-98

Del examen del Cuadro 1.1 se desprende que el descenso del alumnado de francés comienza ya hacia finales de la década de los setenta. En el curso 1977-78, primero del que existen datos, se aprecia una clara superioridad numérica de alumnos y alumnas que cursan esta lengua. El predominio se mantiene sólo un par de años, manifestándose sin embargo una tendencia a la baja. El curso 1980-81 marca el punto de equilibrio entre los idiomas inglés y francés, que aparecen prácticamente igualados. A partir de esa fecha se produce un incremento continuo del alumnado que estudia la lengua anglosajona y un paralelo descenso del francés, siendo de año en año las diferencias cada vez más pronunciadas (Cfr. Gráfico 1.1, donde se aprecia claramente la trayectoria seguida por el Francés y el Inglés el período de tiempo analizado).

Por otra parte, teniendo en cuenta que a partir del curso 1992-93 los datos que ofrecemos abarcan ya, junto con los correspondientes al nivel de Educación General Básica, en vías de extinción, los relativos a la nueva etapa de Educación Primaria contemplada en la LOGSE, se comprueba que, tras la entrada en vigor de esta última ley, el inglés se consolida en ese papel de primera lengua extranjera con la que entra en contacto el alumnado a su paso por el sistema educativo, quedando reducida la presencia del francés, en la etapa de Educación Primaria, a una mínima expresión. Vemos así que, en el curso 1997-98, cifras referidas ya sólo a esta etapa, dado que en esa fecha deja de impartirse 8º de EGB, del total del alumnado que cursa idiomas extranjeros corresponde al inglés un 97,18% frente a un 2,27% para el francés.

**CUADRO 1.1.- Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria.
Años 1977-78 a 1997-98.**

CURSOS	INGLÉS		FRANCÉS		OTROS		TOTAL ALUMNADO IDIOMAS
	Nº als.	%	Nº als.	%	Nº als.	%	
1977-78	777.299	38,12	1.047.682	51,38	214.002	10,5	2.038.983
1978-79	909.906	41,75	1.104.146	50,67	165.143	7,58	2.179.195
1979-80	997.084	42,4	1.067.426	45,39	287.242	12,21	2.351.752
1980-81	1.053.734	49,74	1.054.705	49,79	9.943	0,47	2.118.382
1981-82	1.137.603	53,46	980.801	46,1	9.296	0,44	2.127.700
1983-84	1.309.733	60,82	829.668	38,53	13.977	0,65	2.153.378
1984-85	1.458.070	65,38	763.167	34,22	8.884	0,4	2.230.121
1985-86	1.555.341	71,11	623.674	28,52	8.131	0,37	2.187.146
1986-87	1.655.460	74,78	548.508	24,78	9.663	0,44	2.213.631
1987-88*	1.478.512	80,77	343.058	18,74	9.046	0,49	1.830.616
1988-89*	1.563.509	77,61	444.031	22,04	7.139	0,35	2.014.679
1989-90*	1.762.359	87,89	234.843	11,71	8.000	0,4	2.005.202
1990-91*	1.826.465	89,83	197.505	9,71	9.292	0,46	2.033.262
1991-92	2.081.383	92,21	167.427	7,42	8.345	0,37	2.257.155
1992-93	2.334.409	93,45	153.834	6,16	9.810	0,39	2.498.053
1993-94	3.037.138	95,39	137.540	4,32	9.226	0,29	3.183.904
1994-95*	2.844.193	96,03	108.879	3,68	8.804	0,29	2.961.876
1995-96	3.003.628	96,42	100.775	3,32	10.797	0,35	3.115.200
1996-97	2.366.890	96,73	71.189	2,91	8.788	0,36	2.446.867
1997-98	1.899.321	97,18	44.330	2,27	10.705	0,55	1.954.356

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.-

¹ Faltan datos referidos al curso 1982-83 debido a que no pudimos localizar la correspondiente estadística anual. Los únicos datos a los que nos fue posible acceder figuran en un cuadro incluido en un volumen dedicado al análisis de los años 1984-85 y 1985-86 en el que se hace referencia a la evolución porcentual de la matrícula en idiomas extranjeros entre los cursos 1980-81 y 1985-86 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1987, pág. 71). En el mencionado cuadro se ofrece la siguiente distribución porcentual: Inglés, 56,1%; Francés, 43,2%; Otros, 0,7%. Dado que carecemos de las cifras absolutas a partir de las que se han obtenido los porcentajes, preferimos prescindir de su inclusión en el cuadro.

² Los datos corresponden al total nacional que figura en las fuentes consultadas. Los años marcados con un asterisco indican que en los totales generales faltaban cifras de alguna comunidad. Concretamente, faltan los siguientes datos: 1987-88, Comunidad Autónoma de Andalucía; 1988-89, 1989-90, 1990-91 y 1994-95, Comunidad Autónoma Valenciana.

³ A partir del curso 1995-96, las fuentes ofrecen datos por separado para Inglés, Francés, Alemán y otros idiomas. En la columna "otros" incluimos agrupadas las cifras correspondientes a Alemán y otros idiomas para los años 1995-96 a 1997-98.

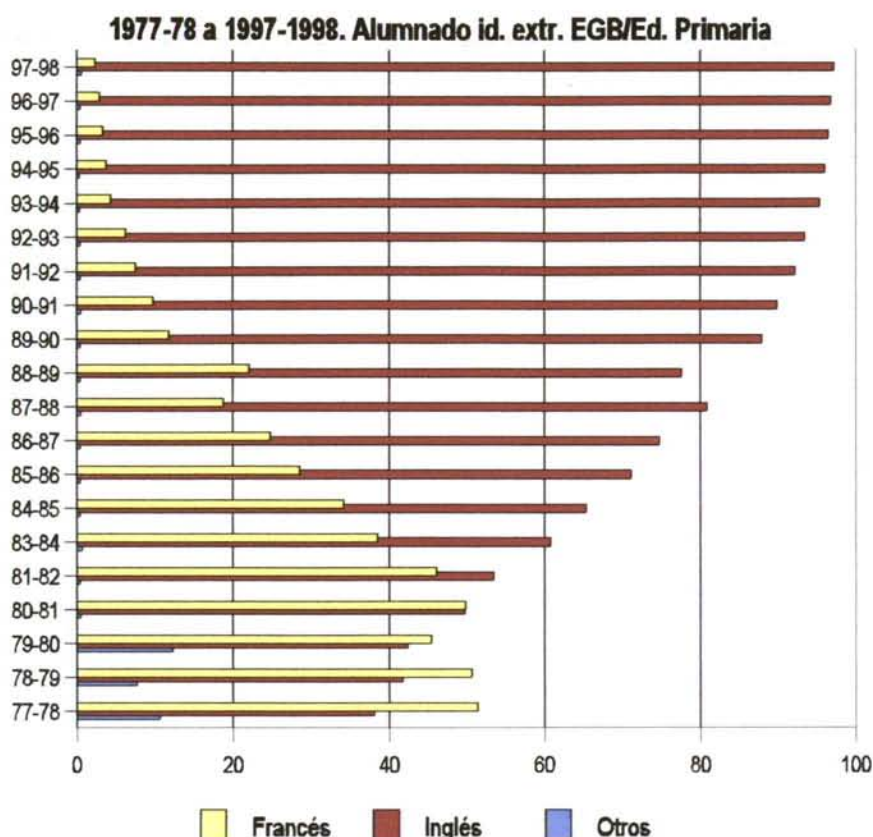


Gráfico 1.1: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Años 1977-78 a 1997-98.

Efectuado el análisis global de la distribución del alumnado atendiendo a la lengua extranjera cursada, nos queda ahora por examinar cómo se repartía ese mismo alumnado de idiomas en función de que la dependencia del centro fuese estatal o no estatal, para lo que partiremos de los datos presentados en el Cuadro 1.2. No está de más recordar aquí que la comparación de la situación entre los sectores público y privado parecía ser objeto de especial seguimiento y preocupación por parte de la Administración hacia finales de los setenta y principios de los ochenta, ya que las estadísticas anuales ponían de manifiesto una mayor implantación de la enseñanza de la lengua inglesa en los centros privados.

CUADRO 1.2.- Distribución porcentual, por sectores, de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria. Cursos 1977-78 a 1997-98.

Cursos	ALUMNADO SECTOR PÚBLICO				ALUMNADO SECTOR PRIVADO				TOTAL GENERAL
	Inglés	Francés	Otros	Total	Inglés	Francés	Otros	Total	
1977-78	30,95	64	5,05	1.078.784	46,18	37,21	16,61	960.199	2.038.983
1978-79	35,42	59,53	5,05	1.189.754	49,38	40,01	10,61	989.441	2.179.195
1979-80	35,80	55,25	8,95	1.247.326	49,85	34,25	15,9	1.104.426	2.351.752
1980-81	40,37	59,51	0,12	1.183.806	61,62	37,47	0,91	934.576	2.118.382
1981-82	43,86	56	0,14	1.184.025	65,52	33,67	0,81	943.675	2.127.700
1983-84	52,06	47,63	0,31	1.217.855	72,22	26,69	1,09	935.523	2.153.378
1984-85	57,35	42,57	0,08	1.261.454	75,83	23,35	0,82	968.667	2.230.121
1985-86	64,36	35,56	0,08	1.249.231	80,10	19,14	0,76	937.915	2.187.146
1986-87	69,01	30,89	0,1	1.304.113	83,06	16,01	0,93	909.518	2.213.631
1987-88	76,91	23,09	0,07	1.024.163	85,73	13,24	1,03	806.453	1.830.154
1988-89	74,56	25,35	0,09	1.212.001	82,20	17,04	0,76	802.678	2.014.679
1989-90	86,39	13,55	0,06	1.214.855	90,19	8,89	0,92	790.347	2.005.202
1990-91	89,36	10,51	0,13	1.242.637	90,56	8,46	0,98	790.625	2.033.262
1991-92	92,30	7,54	0,16	1.415.140	92,07	7,21	0,72	842.015	2.257.155
1992-93	94,02	5,87	0,11	1.556.310	92,51	6,64	0,85	941.743	2.498.053
1993-94	96,24	3,74	0,02	2.020.531	93,91	5,33	0,76	1.163.373	3.183.904
1994-95	97,18	2,8	0,02	1.902.674	93,96	5,24	0,8	1.059.202	2.961.876
1995-96	97,63	2,29	0,08	1.981.075	94,31	4,88	0,81	1.134.125	3.115.200
1996-97	98,03	1,87	0,10	1.556.672	94,47	4,72	0,81	890.195	2.466.867
1997-98	98,41	1,23	0,36	1.243.342	95,05	4,08	0,87	711.014	1.954.356

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.- Véanse las incluidas para el Cuadro 1.1.

Un análisis de las anteriores cifras permite afirmar la existencia de diferencias entre los sectores público y privado en lo que respecta a la enseñanza del inglés y del francés durante los años de vigencia de la Ley General de Educación. Así, en el total de años sometidos a estudio, en los centros no estatales la cifra de alumnado que cursa inglés es siempre superior a la de los que estudia francés, confirmándose así la hipótesis apuntada por las fuentes estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia con respecto a esa supuesta mayor capacidad de los centros no estatales para dar respuesta a esa creciente demanda social

hacia la lengua inglesa. Por el contrario, en los centros estatales, entre los años 1997-98 y 1981-82, predomina todavía claramente el número de alumnos y alumnas que estudian francés, situándose siempre las cifras por encima del 50% del total del alumnado que cursa idiomas extranjeros. Tenemos que esperar al curso 1983-84 para que en el sector público la proporción de alumnado de inglés supere a la de francés. Es en la década de los noventa, concretamente en el curso 1990-91, cuando asistimos a una práctica equiparación entre los sectores público y privado en lo que se refiere al alumnado que cursa inglés, que se sitúa ya en los dos alrededor del 90%. Destacaremos, por último, que en el conjunto del período estudiado es común a los centros estatales y no estatales la tendencia sistemáticamente ascendente del inglés y descendente del francés (Cfr. Gráficos 1.2 y 1.3).

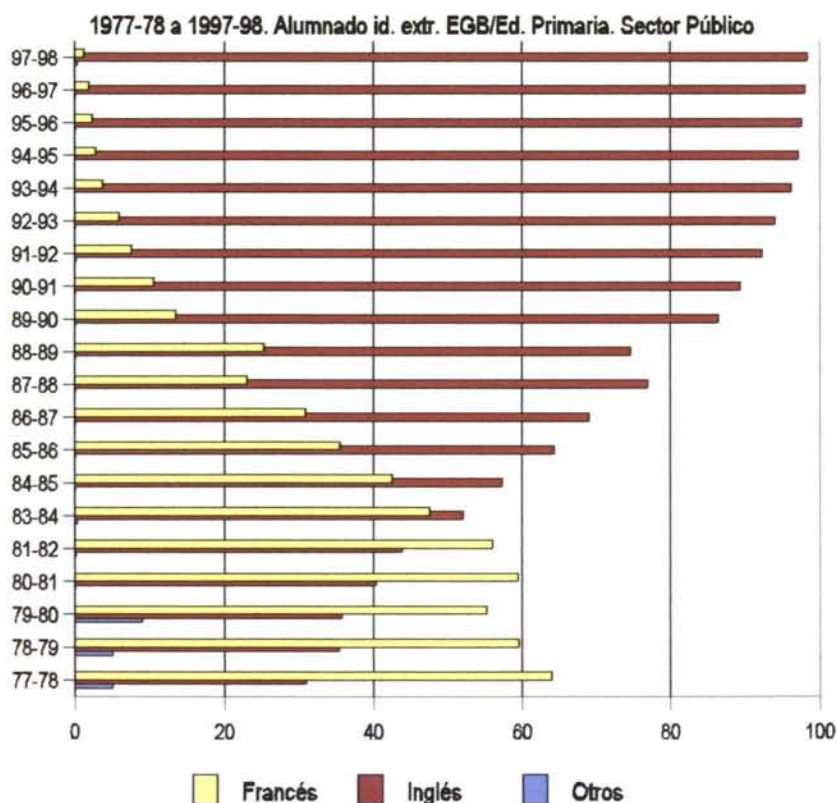


Gráfico 1.2: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria en el sector público. Ámbito nacional. Años 1977-78 a 1997-98.

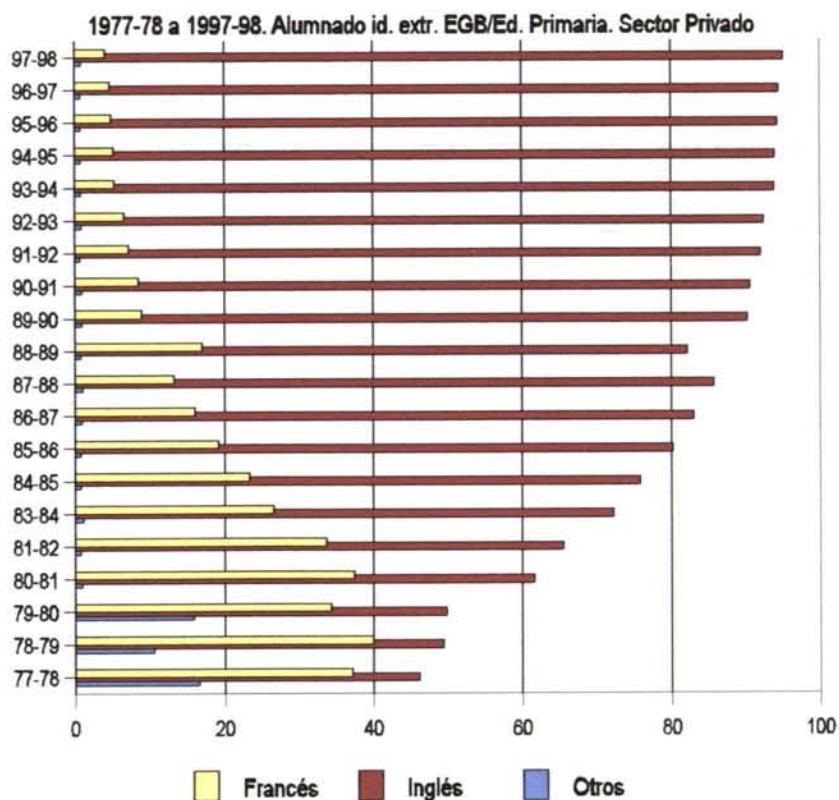


Gráfico 1.3: Distribución porcentual de los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria en el sector privado. Ámbito nacional. Años 1977-78 a 1997-98.

2.3.2 Profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Años 1977-1988

Si el objetivo de nuestro estudio sobre los idiomas extranjeros cursados por el alumnado era conocer con mayor profundidad, aportando datos reales, cómo se produjo, a lo largo del período comprendido entre 1977-78 y 1997-98, el progresivo crecimiento del alumnado de inglés en detrimento del de francés, nos disponemos ahora a complementar aquél con las cifras correspondientes a la capacitación o especialización del profesorado con el fin de conocer cómo se distribuía la formación en ambas lenguas en el seno del colectivo docente que impartía estas enseñanzas en el nivel de Educación General Básica. En este caso nos

referiremos al período comprendido entre los cursos 1977-78 y 1987-88, únicas fechas para las que hemos podido localizar datos a nivel nacional.

CUADRO 1.3.- Profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Cursos 1977-78 a 1987-88. Ámbito nacional.

CURSOS	FRANCÉS		INGLÉS		OTROS		Total profesorado idiomas
	Nº profes.	%	Nº profes.	%	Nº profes.	%	
1977-78	16.506	60,48	9.349	34,25	1.438	5,27	27.293
1978-79	22.157	63,12	11.541	32,88	1.406	4	35.104
1979-80	24.550	64,87	12.063	31,87	1.232	3,26	37.845
1980-81	21.288	66,07	10.933	33,93	---	---	32.221
1981-82	21.631	66,61	10.844	33,39	---	---	32.475
1983-84	25.233	64,66	13.791	35,34	---	---	39.024
1984-85	30.687	66,28	15.614	33,72	---	---	46.301
1985-86	27.113	64,07	15.203	35,93	---	---	42.316
1986-87	27.135	63,02	15.924	36,98	---	---	43.059
1987-88	21.840	61,2	13.849	38,80	---	---	35.689

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.- Faltan datos referidos al curso 1982-83, para el que no hemos podido localizar fuente estadística alguna en que figurasen informaciones sobre profesorado de idiomas extranjeros. La información sobre otros idiomas desaparece a partir del curso 1980-81.

Los datos del Cuadro 1.3 permiten constatar cómo en el conjunto del territorio español la proporción de profesorado capacitado o especialista en francés supera ampliamente a la de inglés. Las diferencias entre ambas lenguas se mantienen como una constante, pudiendo señalarse, de manera muy genérica, que las cifras para la primera casi duplican a las correspondientes a la segunda. Este hecho se explicaría porque en los años en que este profesorado había realizado sus estudios el francés contaba todavía con una importante presencia en nuestro sistema educativo (Cfr., para una panorámica de conjunto del período estudiado, el Gráfico 1.4, que permite apreciar con mayor claridad la distribución de la formación en idiomas del profesorado de EGB).

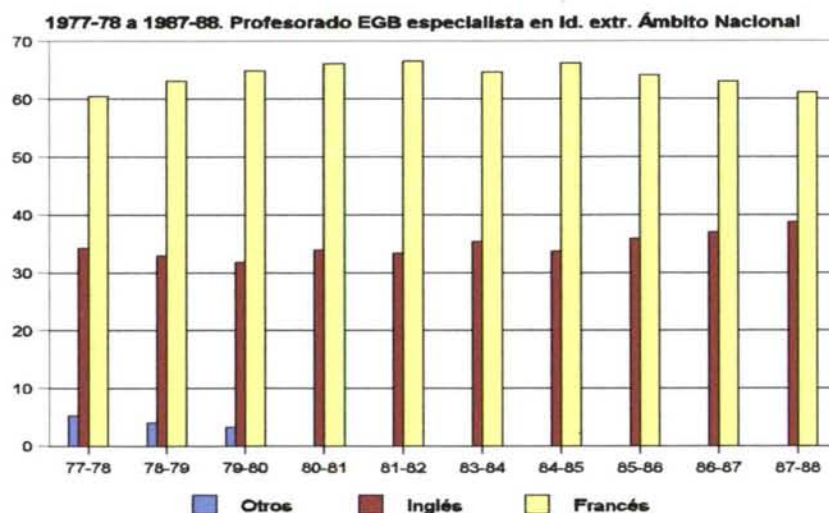


Gráfico 1.4: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88.

Por otra parte, el análisis por sectores, público y privado de la capacitación en idiomas del profesorado de EGB (Cuadro 1.4) muestra cómo en cada uno de los años del período que va de 1977-78 a 1987-88, tanto en los centros estatales como en los no estatales, existe una cifra más elevada de especialistas en francés que en inglés.

CUADRO 1.4.- Distribución porcentual, por sectores público y privado, del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros. Cursos 1977-78 a 1987-88. Ámbito nacional.

Cursos	PROFESORADO SECTOR PÚBLICO				PROFESORADO SECTOR PRIVADO				Total General
	Francés	Inglés	Otros	Total	Francés	Inglés	Otros	Total	
1977-78	69,36	28,57	2,07	15.277	49,17	41,49	9,34	12.016	27.293
1978-79	70,09	27,94	1,97	21.449	52,17	40,63	7,20	13.655	35.104
1979-80	70,99	27,3	1,71	23.396	54,96	39,28	5,76	14.449	37.845
1980-81	69,08	30,92	-	21.599	59,95	40,05	-	10.622	32.221
1981-82	70,6	29,4	-	21.918	58,31	41,69	-	10.557	32.475
1983-84	69,16	30,84	-	27.579	53,81	46,19	-	11.445	39.024
1984-85	69,45	30,55	-	32.825	58,56	41,44	-	13.476	46.301
1985-86	68,1	31,9	-	31.100	52,9	47,10	-	11.216	42.316
1986-87	66,7	33,3	-	32.350	51,89	48,11	-	10.709	43.059
1987-88	65,05	34,95	-	26.130	50,66	49,34	-	9.559	35.689

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. Cfr. Anexo I.

La diferencia entre los dos sectores se aprecia más claramente si contrastamos los Gráficos 1.5 y 1.6.

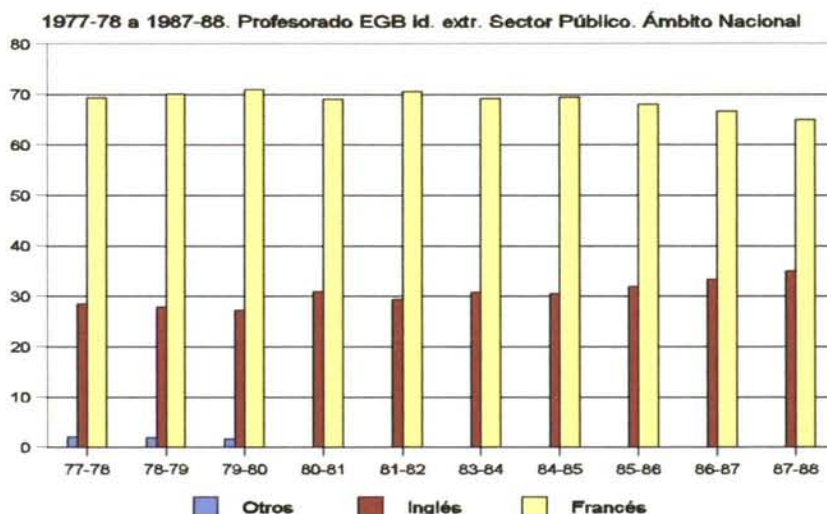


Gráfico 1.5: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros en el sector público. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88.

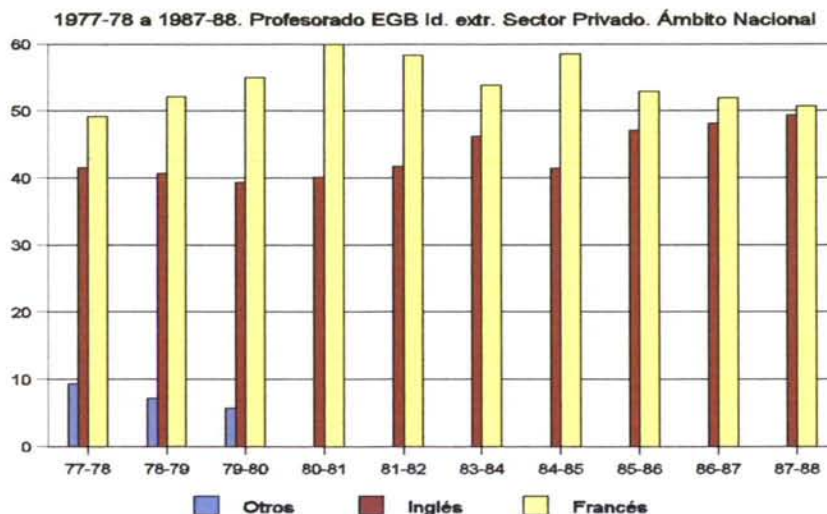


Gráfico 1.6: Distribución porcentual del profesorado de EGB capacitado para impartir idiomas extranjeros en el sector privado. Ámbito nacional. Cursos 1977-78 a 1987-88.

Como puede comprobarse, las cifras de especialistas en la lengua francesa son más elevadas en el sector público, donde los docentes de inglés alcanzan, como mucho, una tercera parte del total de profesorado especializado en lenguas extranjeras. Pese a todo, en el conjunto de años considerados se detecta como elemento común a ambos la tendencia al incremento del profesorado de inglés.

Se confirman así, por tanto, para todo el período que hemos analizado, las afirmaciones contenidas en los estudios estadísticos efectuados por el MEC en los primeros años en que empezó a recabarse información sobre los idiomas extranjeros estudiados por el alumnado en nuestro sistema educativo. Las mencionadas estadísticas apuntaban a la existencia de una cifra más elevada de profesorado capacitado para impartir inglés en el nivel de EGB en el sector privado que en el público, hecho éste que explicaría la razón por la que en los centros no estatales cursaba ese idioma un número mayor de alumnos y alumnas que en los estatales. Las diferencias obedecerían a que los centros privados gozarían de una mayor flexibilidad a la hora de contratar al profesorado que favorecería la selección de aquel con el perfil más adecuado para adaptarse a los cambios producidos en la demanda social, que apuntarían al deseo de recibir enseñanzas de inglés, y no de francés. En los centros públicos, por el contrario, la mayoría de los especialistas en lengua extranjera serían de francés debido a que esa era la lengua que estaba más implantada en los años correspondientes a su período formativo.

2.4 Idiomas extranjeros cursados por el alumnado de ESO

Los datos ofrecidos en nuestros anteriores apartados, referidos fundamentalmente al nivel de la antigua Educación General Básica, aunque incluyen, en los últimos años, cifras sobre la situación en la actual Educación Primaria, evidencian la progresiva implantación generalizada del inglés como idioma escogido mayoritariamente para ser estudiado en calidad de idioma obligatorio y permiten situar en el tiempo este fenómeno. Podemos afirmar, por consiguiente, que este proceso tuvo lugar durante los años de vigencia de la Ley General de

Educación del 70 y, más concretamente, que la preocupación por la formación en idiomas que recibía el alumnado en nuestro sistema educativo se convirtió en una cuestión de interés para la Administración educativa en los años inmediatamente posteriores al final de la dictadura franquista. Puesto que en nuestra argumentación inicial defendíamos la reaparición en calidad de segunda lengua extranjera del francés como idioma optativo más elegido por el alumnado tras la implantación de la LOGSE en un nivel de escolarización obligatorio como la Educación Secundaria Obligatoria, al igual que la definitiva consolidación, también en ese nivel educativo, del inglés como idioma obligatorio estudiado casi en exclusiva, nos disponemos ahora a demostrar este extremo recurriendo para ello a los no muy numerosos datos estadísticos de que se dispone hasta el momento en el Ministerio de Educación.

Distribuiremos nuestra presentación en dos grandes apartados: en primer lugar, ofreceremos un estudio de las lenguas cursadas como idioma extranjero obligatorio en la actual Educación Secundaria Obligatoria entre los años 1992-93 y 1997-98¹⁹; en segundo lugar, nos ocuparemos de las estudiadas en calidad de idioma extranjero optativo entre los cursos 1993-94 y 1997-98. Siguiendo la línea de nuestro análisis previo, efectuaremos una comparación de la situación en los centros públicos y privados para cada caso.

Conviene tener presente que, si bien es en el curso 1996-97 cuando tiene lugar la implantación generalizada del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las nuevas enseñanzas establecidas en la LOGSE habían sido anticipadas en algunos centros educativos en varias Comunidades Autónomas con anterioridad a esta fecha. Ello explica que las primeras cifras sobre la situación de los idiomas en el nivel que ahora nos ocupa se refieran a una población escolar reducida.

¹⁹ Las fechas vienen impuestas por la disponibilidad de datos en las fuentes estadísticas consultadas. 1992-93 el primer año en que se hace constar esta información por separado y 1997-98 el último del que existe información. Del idioma optativo no existen datos hasta el curso 1993-94.

2.4.1 Idioma extranjero obligatorio. Cursos 1992-93 a 1997-98

La consulta del Cuadro 1.5 permite comprobar que el idioma extranjero obligatorio estudiado mayoritariamente por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es el inglés, con cifras que se sitúan, para todos los años contemplados, en torno a un 95%. Es importante también destacar la presencia del epígrafe correspondiente a “otros idiomas”. Como vemos, éstos son cursados por un escaso número de estudiantes, no siendo posible por otra parte determinar, salvo en el caso del alemán a partir del curso 1995-96, de qué idiomas se trata, dado que las fuentes estadísticas consultadas no ofrecen información sobre este extremo. El importante incremento del alumnado que se observa a partir del curso 1996-97 obedece, como hemos indicado, a que es en esa fecha cuando se implanta con carácter generalizado el Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria. El absoluto predominio del inglés, la escasa presencia del francés y la todavía menor de otros idiomas se evidencia claramente en el Gráfico 1.7.

CUADRO 1.5.- Distribución del alumnado de ESO según el idioma extranjero obligatorio cursado. Años 1992-93 a 1997-98.

CURSOS	INGLÉS		FRANCÉS		OTROS		TOTAL ALUMNADO IDIOMAS
	Nº als.	%	Nº als.	%	Nº als.	%	
1992-93	89.117	93,35	6.248	6,54	102	0,11	95.467
1993-94	170.629	94,51	9.742	5,4	159	0,09	180.530
1994-95 ¹	247.201	96,27	9.405	3,66	175	0,07	256.781
1995-96 ²	437.426	96,54	15.343	3,39	319	0,07	453.088
1996-97 ³	1.154.400	94,42	65.468	5,35	2.786	0,23	1.222.654
1997-98 ⁴	1.632.050	95,81	65.158	3,82	6.254	0,37	1.703.462

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.-

¹ El total de alumnos de idiomas no se corresponde con el total nacional, ya que faltan datos de la Comunidad Valenciana y de Canarias.

² A partir del curso 95-96 las fuentes distinguen entre Inglés, Francés, Alemán y otros idiomas. Hemos agrupado las cifras correspondientes a Alemán (247) y otros idiomas (72) bajo el epígrafe “otros”.

³ El curso 1996-97 corresponde a la implantación generalizada del Primer Curso de ESO. Ello explica el importante incremento del número de alumnos y alumnas matriculados en ese año. Se detecta además, en esa fecha, una notable subida en la cifra de alumnado que cursa otros idiomas,

especialmente alemán, con 2.437 alumnos.

⁴ Los datos del País Vasco incluyen también el idioma optativo. Se mantiene esa tendencia al aumento del número de alumnos y alumnas que cursa alemán (3.910) y otros idiomas (2.344) de manera paralela a la implantación generalizada del Segundo Curso de ESO.

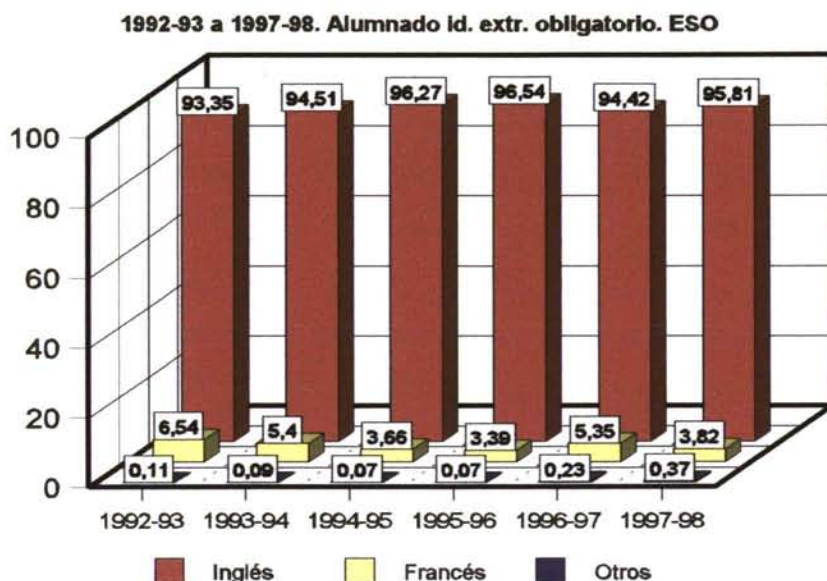


Gráfico 1.7: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO. Años 1992-93 a 1997-98.

La comparación de los idiomas cursados como obligatorios en los sectores público y privado no ofrece diferencias significativas (Cfr. Cuadro 1.6 y Gráficos 1.8 y 1.9). Así, es común a ambos la opción mayoritaria del inglés, con cifras que se aproximan o incluso superan ampliamente el 95% del total del alumnado, al igual que la escasa representación del francés. Pese a la reducida presencia de otros idiomas, que no alcanza, en ninguno de los años considerados el 1%, ésta es ligeramente superior en el caso de los centros privados. Si tenemos en cuenta que las cifras correspondientes a los dos últimos años se refieren ya a la totalidad del alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria en el Primer Ciclo y que, dentro de esos otros idiomas, las fuentes incluyen datos por separado para el idioma alemán, ello apuntaría a una mayor presencia de esta lengua en calidad de idioma obligatorio en los centros privados que en los públicos (Cfr. las notas correspondientes al cuadro 1.6). Si dejamos aparte el inglés, el francés y el alemán, los otros idiomas tenderían a contar con una mayor implantación en el sector público, especialmente en el último curso para el que se

dispone de datos.

CUADRO 1.6.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO según el idioma extranjero obligatorio cursado. Años 1992-93 a 1997-98.

Cursos	ALUMNADO SECTOR PÚBLICO				ALUMNADO SECTOR PRIVADO				TOTAL GENERAL
	Inglés	Francés	Otros	Total	Inglés	Francés	Otros	Total	
1992-93	92,96	6,95	0,09	88.101	97,99	1,66	0,35	7.366	95.467
1993-94	94,25	5,7	0,05	168.642	98,26	1,12	0,62	11.888	180.530
1994-95	95,78	4,16	0,06	215.142	98,78	1,12	0,10	41.639	256.781
1995-96	96,46	3,48	0,06	374.384	96,93	2,96	0,11	78.704	453.088
1996-97	94,86	5,08	0,06	924.726	93,03	6,22	0,75	297.928	1.222.654
1997-98	96,4	3,42	0,18	1.235.266	94,25	4,88	0,86	468.196	1.703.462

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.- Véanse las incluidas para el Cuadro 1.5. Las cifras correspondientes a la columna "otros", donde hemos agrupado Alemán y otros idiomas, se distribuyen por sectores, para los diferentes cursos en que se hace la diferenciación, de la siguiente manera: 1995-96, Alemán = 158 en centros públicos y 89 en privados/Otros idiomas = 72 en centros públicos y 0 en privados; 1996-97, Alemán = 384 en centros públicos y 2053 en privados/Otros idiomas = 183 en centros públicos y 166 en privados; 1997-98, Alemán = 558 en centros públicos y 3.352 en privados/Otros idiomas = 1.671 en centros públicos y 673 en privados.

1992-93 a 1997-98. Alumnado id. extr. obligatorio. ESO. Sector Público

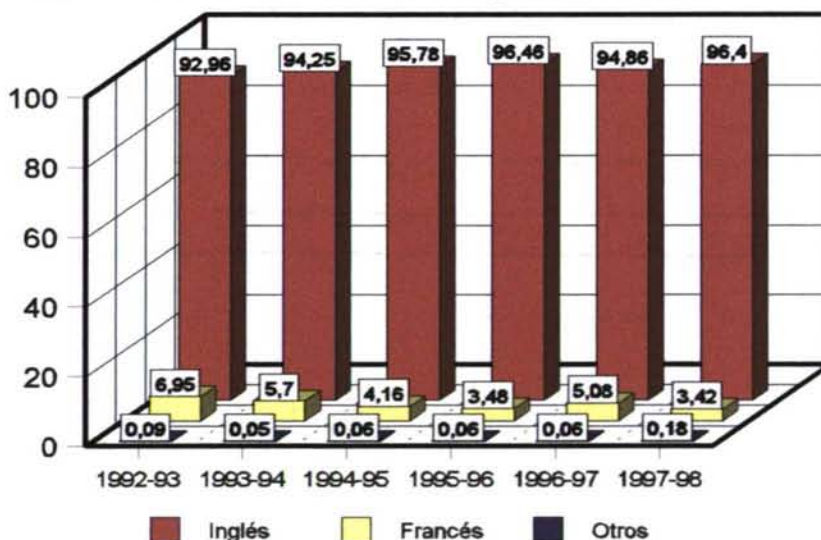


Gráfico 1.8: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO en el sector público. Años 1992-93 a 1997-98.

1992-93 a 1997-98. Alumnado id. extr. obligatorio. ESO. Sector Privado

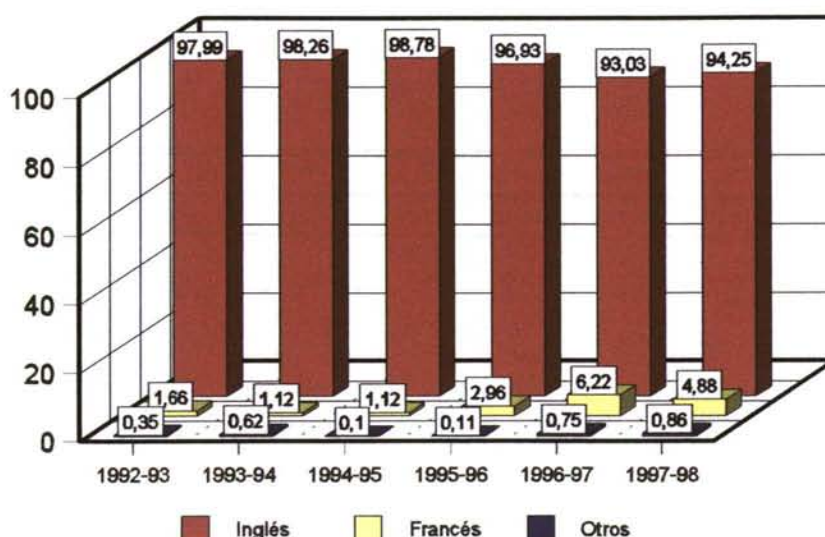


Gráfico 1.9: Distribución porcentual del idioma extranjero obligatorio cursado por el alumnado de ESO en el sector privado. Años 1992-93 a 1997-98.

2.4.2 Idioma extranjero optativo. Cursos 1993-94 a 1997-98

El examen del Cuadro 1.7 corrobora nuestra argumentación referida a la reaparición del francés como idioma más estudiado por el alumnado de la etapa de Educación Secundaria obligatoria en calidad de segunda lengua extranjera.

CUADRO 1.7.- Distribución del alumnado de ESO que cursa idioma extranjero optativo. Años 1993-94 a 1997-98.

Cursos	Inglés		Francés		Otros		Total als. idioma optativo	Total als. idioma obligatorio	% als. idioma optativo
	Nº als.	%	Nº als.	%	Nº als.	%			
1993-94	2.329	7,01	30.004	89,96	1.009	3,03	33.352	180.530	18,47
1994-95	2.320	4,47	48.069	92,52	1.565	3,01	51.954	256.781	20,23
1995-96	5.594	5,94	84.757	89,96	3.867	4,10	94.218	453.088	20,79
1996-97	15.890	3,29	451.302	93,48	15.576	3,23	482.768	1.222.654	39,49
1997-98	15.757	2,32	724.058	94,68	22.888	3	764.703	1.703.462	44,89

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales elaboradas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.- Véanse las incluidas para el Cuadro 1.5. Las cifras correspondientes a la columna "otros", donde hemos agrupado Alemán y otros idiomas, se distribuyen, para los diferentes cursos en que se hace la diferenciación, de la siguiente manera: 1995-96, Alemán = 3.089/Otros idiomas = 778; 1996-97, Alemán =

13.135/Otros idiomas = 2.441; 1996-97, Alemán = 20.622/Otros idiomas = 2.266.

El anterior extremo se aprecia de manera más evidente en el Gráfico 1.10, donde del total del alumnado que cursa idioma extranjero optativo, las cifras correspondientes al francés se sitúan entre un 90 y un 95% en el total de años considerados. No obstante, en el epígrafe correspondiente a otros idiomas, que incluye los datos referidos al idioma alemán, hay que destacar un incremento del alumnado que opta por esta última lengua especialmente en los dos últimos años, 1996-97 y 1997-98 (Cfr. notas Cuadro 1.7). Por otra parte, el hecho de que el francés cuente con una presencia mayoritaria como segunda lengua extranjera más elegida se explica, probablemente, por el hecho de que existe más profesorado preparado para impartir dicha lengua en los centros en que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria y porque, a la hora de elegir el alumnado no cuenta con una oferta real lo suficientemente diversificada.

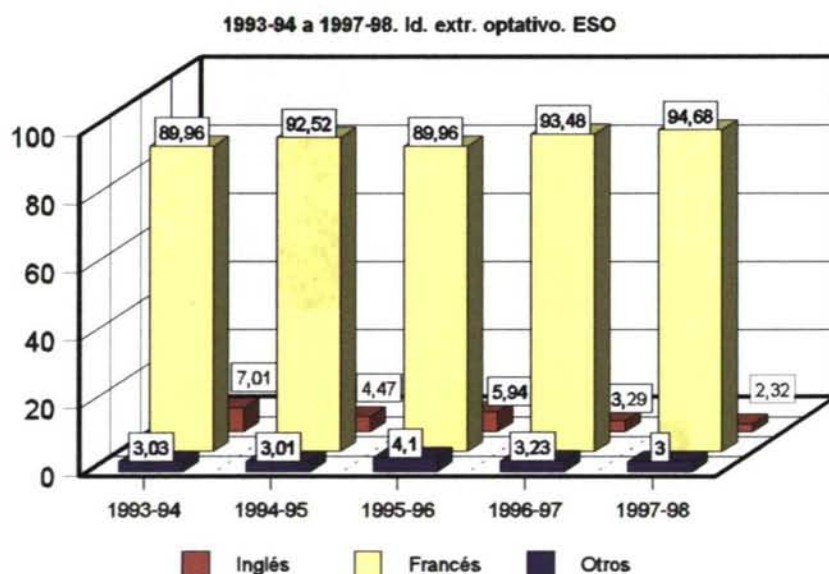


Gráfico 1.10: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO. Años 1993-94 a 1997-98.

Nos interesa especialmente destacar el crecimiento que se observa en el porcentaje de alumnos y alumnas que cursan un segundo idioma optativo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Cfr. Gráfico 1.11). Así, las cifras referidas al curso 1997-98, fecha en que se implanta con carácter generalizado el Segundo Curso del Primer Ciclo de estas enseñanzas, si tomamos como referente el total del alumnado que cursa idioma obligatorio en ese tramo del sistema educativo, el tanto por ciento de los que estudia también una segunda lengua extranjera se sitúa en torno a un 45%, es decir, prácticamente la mitad. Esto se explica en parte porque el marco de la LOGSE favorece a la Segunda Lengua Extranjera, junto con la Cultura Clásica, como materias que han de ser ofertadas por los centros educativos de manera obligatoria a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

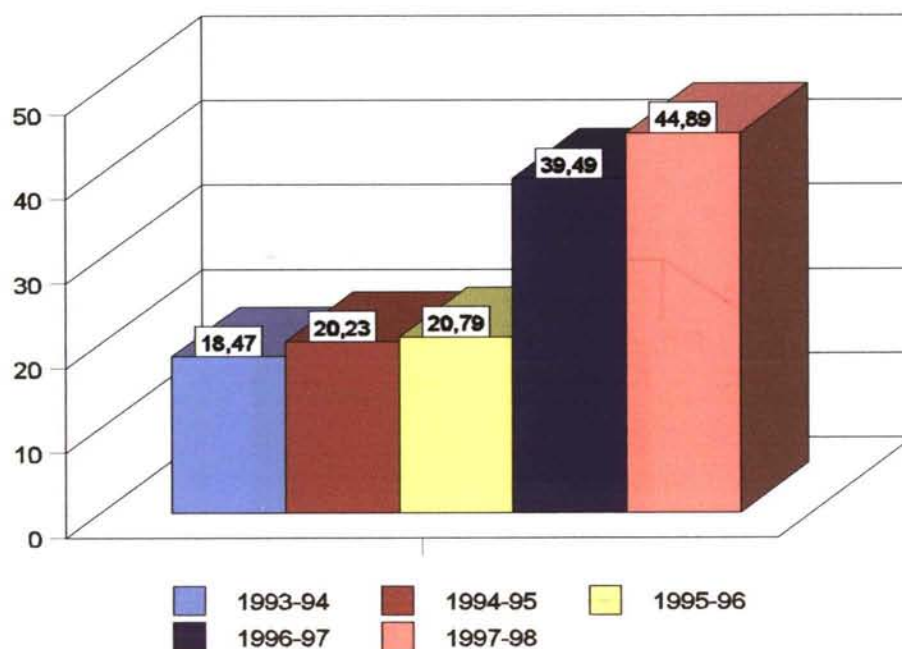


Gráfico 1.11: Porcentaje de alumnado que cursa idioma extranjero optativo en ESO. Años 1993-94 a 1997-98.

El análisis por sectores de la distribución del alumnado que cursa un idioma extranjero optativo arroja, una vez más, resultados similares en los centros públicos y en los privados (Cfr. Cuadro 1.8 y Gráficos 1.12 y 1.13). En ambos, el idioma más estudiado es el francés, con cifras que superan el 90%, manteniéndose igualmente el idioma inglés con porcentajes bastante reducidos. Muy posiblemente, las cifras para esta última lengua obedezcan a que en algunas Comunidades Autónomas, el idioma extranjero obligatorio más estudiado es el alemán, y no el inglés. En los cursos 1996-97 y 1997-98, se observa, no obstante, un incremento de la cifra de alumnos y alumnas que cursan francés en los centros públicos, que se sitúa alrededor de un 95%, mientras que en los privados sólo alcanza entre un 91 y un 92%. Esos puntos de diferencia los gana el epígrafe correspondiente a otros idiomas. Así, en el último de los años incluidos, la cifra correspondiente al alumnado que cursa otros idiomas es más elevado en la privada que en la pública, detectándose en la primera una mayor implantación del alemán (Cfr. notas Cuadro 1.8, donde incluimos cómo se reparten en centros públicos y privados las enseñanzas de alemán y otros idiomas).

CUADRO 1.8.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO que cursa idioma extranjero optativo. Años 1993-94 a 1997-98.

Cursos	ALUMNADO SECTOR PÚBLICO				ALUMNADO SECTOR PRIVADO				TOTAL GENERAL
	Inglés	Francés	Otros	Total	Inglés	Francés	Otros	Total	
1993-94	7,22	89,62	3,16	30.627	4,74	93,76	1,50	2.725	33.352
1994-95	5,31	91,42	3,27	39.752	1,73	96,1	2,17	12.202	51.954
1995-96	5,74	89,44	4,82	69.340	6,50	91,4	2,10	24.878	94.218
1996-97	3,02	94,16	2,82	350.783	4,02	91,68	4,30	131.985	482.768
1997-98	2,15	96,09	1,76	542.815	2,75	91,25	6	221.888	764.703

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales elaboradas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

NOTAS.- Véanse las incluidas para el Cuadro 1.5.

Las cifras correspondientes a la columna "otros", donde hemos agrupado Alemán y otros idiomas se distribuyen por sectores, para los años en que las fuentes ofrecen la diferenciación, de la siguiente manera: 1995-96, Alemán = 2.566 en centros públicos y 523 en privados/Otros idiomas = 778 en centros públicos y 0 en privados; 1996-97, Alemán = 7.608 en centros públicos y 5.527 en privados/Otros idiomas = 2.292 en centros públicos y 149 en privados; 1997-98, Alemán = 7.730 en centros públicos y 12.892 en privados/Otros idiomas = 1.839 en centros públicos y 427 en privados.

1993-94 a 1997-98. Id. extr. optativo. ESO. Sector público

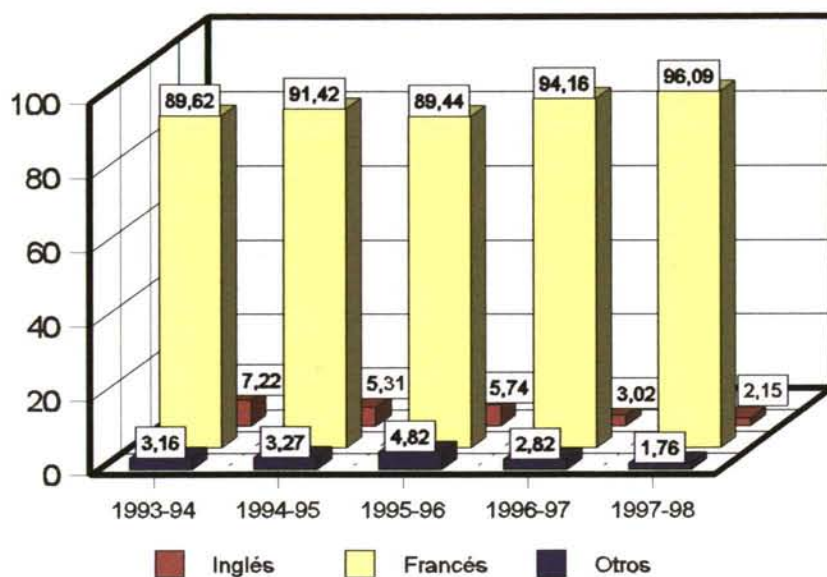


Gráfico 1.12: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO en el sector público. Años 1993-94 a 1997-98.

1993-94 a 1997-98. Id. extr. optativo. ESO. Sector privado

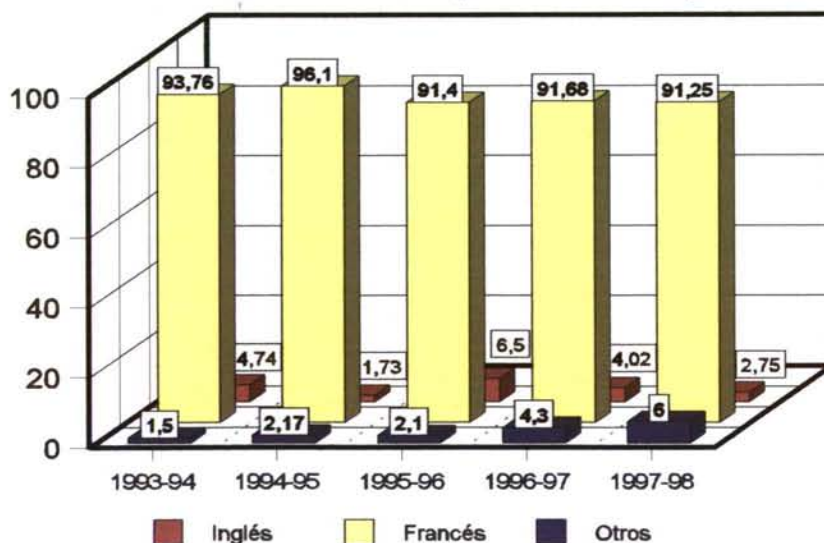


Gráfico 1.13: Distribución porcentual del idioma extranjero optativo cursado por el alumnado de ESO en el sector privado. Años 1993-94 a 1997-98.

Las anteriores reflexiones en torno a la mayor implantación del idioma alemán en los centros privados frente a los públicos nos han conducido a examinar con mayor profundidad esta cuestión, deduciéndose claramente de los datos incluidos en el Cuadro 1.9 que más del 95% del alumnado que escoge un segundo idioma extranjero diferente del inglés o el francés en el sector privado opta por el alemán, mientras que estos porcentajes en el sector público no superan el 81%. En este último, sin embargo, cuentan con mayor representación las enseñanzas de otros idiomas, que apenas están presentes en el privado.

CUADRO 1.9.- Distribución porcentual, por sectores, del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés). Años 1995-96 a 1997-98.

Cursos	ALUMNADO SECTOR PÚBLICO			ALUMNADO SECTOR PRIVADO			Total General
	Alemán	Otros idiomas (excl. Ingl./Fr.)	Total	Alemán	Otros idiomas (excl. Ingl./Fr.)	Total	
1995-96	76,73	23,27	3.344	100	0	523	3.867
1996-97	76,85	23,15	9.900	97,37	2,63	5.676	15.576
1997-98	80,78	19,22	9.569	96,79	3,21	13.319	22.888

FUENTE: Elaboración propia a partir de las estadísticas anuales realizadas por el MEC. En el Anexo I incluimos la relación completa de las utilizadas.

Pensamos, pese a todo, que este último grupo de datos debe ser interpretado con las debidas reservas, fundamentalmente porque se refiere a un número reducido de años y, por tanto, no pueden ser considerados como representativos de la evolución posterior en cuanto a la consolidación o no del alemán como idioma optativo cursado en toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tanto en los centros públicos como en los privados. En cualquier caso, sí constituyen un buen indicio que apunta a una mayor presencia de la lengua alemana en nuestro sistema educativo. En cualquier caso, la consulta de los Gráficos 1.14 y 1.15 permite afirmar que, hasta el momento, existe una cifra más elevada de alumnos y alumnas que cursan el idioma alemán como segunda lengua extranjera en la enseñanza privada.

1995-6 a 1997-8. Alemán/otros id. como optativo. ESO. Sector público

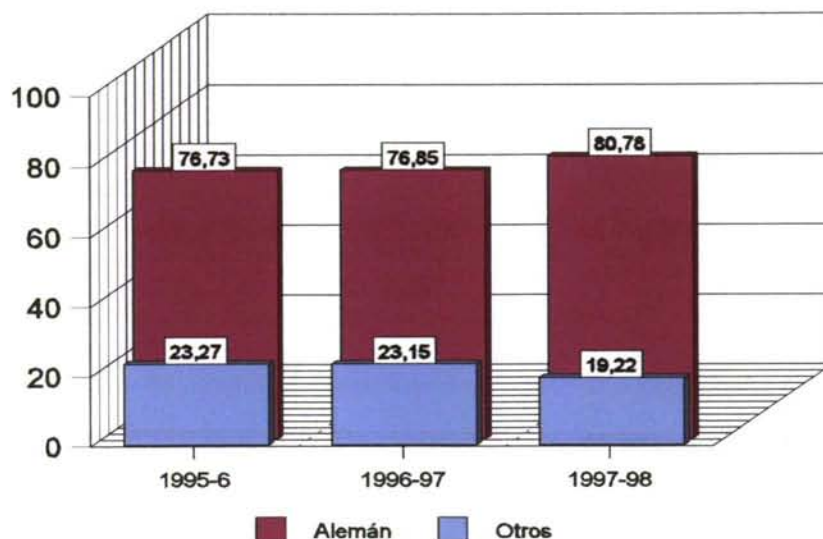


Gráfico 1.14: Distribución porcentual del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés) en el sector público. Años 1995-96 a 1997-98.

1995-6 a 1997-8. Alemán/otros id. como optativo. ESO. Sector privado

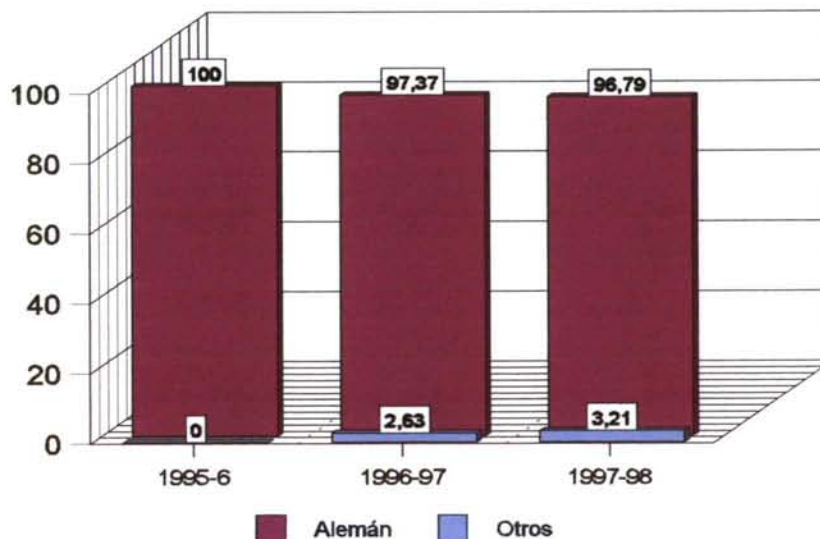


Gráfico 1.15: Distribución porcentual del alumnado de ESO que cursa Alemán u otro idioma extranjero como optativo (excluidos Inglés y Francés) en el sector privado. Años 1995-96 a 1997-98.

Consideramos importante resaltar, en relación con el conjunto de nuestro análisis de la situación de los idiomas extranjeros estudiados como optativos en la ESO, que los datos que aquí ofrecemos no permiten conocer, por el momento, cuál es la evolución real de la enseñanza de la Segunda Lengua Extranjera en toda la etapa. Sólo los correspondientes a los dos últimos años se refieren a la implantación generalizada del Primer Ciclo. No existen, por tanto, por el momento, cifras sobre el Segundo Ciclo. Es importante tener presente, por una parte, que el actual marco legal no establece que tenga que existir una continuidad entre las optativas cursadas en el Primer y Segundo Ciclo, aun cuando se trate de una Segunda Lengua Extranjera. Por otra parte, en el caso del Segundo Ciclo, el hecho de que se elija esta optativa en Tercer Curso no conlleva la obligación para el alumnado de volver a escogerla en Cuarto.

2.5 Datos sobre las convocatorias para la provisión de plazas de profesorado de Francés/Inglés en los Cuerpos docentes de niveles no universitarios²⁰

En las líneas que siguen ofrecemos un pequeño estudio del número de plazas ofertadas para francés e inglés en las convocatorias de oposiciones y concursos para ingreso en los Cuerpos docentes de niveles no universitarios comprendidas entre los años 1978 y 2000. Lógicamente, si en el período de vigencia de la Ley General de Educación empezó a existir una menor demanda de la primera de estas lenguas que desembocó en una exigua presencia del alumnado que la cursaba hacia finales de la década de los ochenta, este hecho tenía que verse reflejado en las convocatorias correspondientes a esas fechas. Por otro lado, si actualmente en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato el francés puede ser cursado por el alumnado, aun cuando sea con carácter optativo, lo normal es que haya sufrido algún tipo de modificación la oferta de plazas a cubrir para impartir esta materia.

²⁰ Pese al encabezamiento de este subapartado, no incluiremos en el mismo datos referidos al profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas por tratarse de un tipo particular de enseñanzas, consideradas como de régimen especial.

Como paso previo a la presentación del análisis, efectuaremos una serie de precisiones que faciliten la comprensión de los pasos seguidos para su realización. No se puede olvidar que, a lo largo de los veintidós años considerados, se produjeron distintos cambios, tanto en la normativa por la que se regulaba el ingreso en la Función Pública docente como en la configuración de los distintos Cuerpos.

En primer lugar, parece conveniente recordar cuáles eran los Cuerpos de profesorado estatal a los que correspondía la enseñanza de los idiomas en los distintos niveles no universitarios en la Ley General de Educación y cuáles son los contemplados actualmente en la LOGSE.

En el marco de la Ley General de Educación, correspondía impartir las enseñanzas de idiomas a los siguientes Cuerpos:

- Cuerpo de Profesores de Educación General Básica: Impartían francés o inglés en la Segunda Etapa de E.G.B. (Cursos 6º, 7º y 8º).

- Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial: Se ocupaban de la lengua extranjera en la Formación Profesional de Primer y Segundo Grado.

- Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato y Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato: Les correspondía la docencia de idiomas extranjeros en el Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) y en el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.).

Periódicamente, por lo general con carácter anual, la Administración convocaba procedimientos selectivos para la provisión de plazas en cada uno de los mencionados Cuerpos, pudiendo consistir éstos en concurso-oposición o, para el caso del Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato, simple concurso de méritos.

La LOGSE conlleva una reestructuración y cambio de denominación de los Cuerpos docentes encargados de los diferentes niveles de enseñanza en ella contemplados: Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y la nueva Formación Profesional. Los antiguos Profesores de E.G.B. pasan a integrarse en el Cuerpo de Maestros, mientras que los Profesores Agregados y Catedráticos de Bachillerato, junto con los Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial, pasan a formar parte de un único Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. A partir de 1991 corresponde la enseñanza de las lenguas extranjeras al Cuerpo de Maestros y al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Esta reestructuración de Cuerpos justifica nuestra decisión de presentar las convocatorias de procedimientos selectivos para ingreso en el unificado Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en una tabla independiente que abarca desde el año 1991 hasta el 2000 (Cfr. Tabla 1.4)²¹.

En segundo lugar, hay que señalar que la convocatoria de oposiciones y concursos para acceso a los distintos Cuerpos docentes tenía, hasta el año 1980, un carácter nacional, abarcando la totalidad del territorio del Estado español. A partir de esa fecha, una vez que comienza a configurarse el nuevo mapa de España como Estado de las Autonomías, empiezan a realizarse convocatorias específicas en aquellas Comunidades Autónomas con competencias transferidas en materia educativa independientes de las que continuó realizando el MEC en su ámbito de gestión. En los años 1981 y 1982, únicamente Cataluña y el País Vasco efectuaron convocatorias propias. Teniendo en cuenta que la experiencia docente de quien suscribe estas líneas se sitúa en el ámbito de la Comunidad Autónoma gallega, decidimos incluir, a partir de la fecha en la que se convocaron pruebas específicas en esta comunidad, el año 1983, las convocatorias correspondientes al ámbito de gestión del MEC y de la Xunta de Galicia. Pensamos que ambas, al ser presentadas de manera conjunta, podían constituir

²¹ Conviene recordar aquí que catedrático pasa a convertirse en una condición, en un mérito que se adquiere con carácter personal, dejando de estar asociada la denominación a la provisión de un puesto de trabajo (Cfr. Disposición adicional novena, apartado cuarto; y Disposición adicional decimosexta, apartado tercero, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre [BOE del 4]; véase también el Capítulo IV del Real Decreto 575/1991, de 22 de abril [BOE del 23] por el que se regula la adquisición de la condición de catedrático).

un buen parámetro para la observación de los posibles cambios acontecidos en la demanda de profesorado de inglés y francés en nuestro sistema educativo (Cfr. Tablas 1.2, 1.3 y 1.4).

En tercer lugar, hemos de explicar las razones de la no inclusión de las convocatorias de oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, posteriormente Cuerpo de Maestros, hasta el año 1988 (Cfr. Tabla 1.3). Si bien nuestro deseo era poder ofrecer una perspectiva de conjunto de todos los Cuerpos a los que correspondía la enseñanza de los idiomas inglés y francés en los distintos niveles de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, nos vimos obligados a prescindir, en un primer momento, de los datos referidos al Profesorado de EGB. La razón está en que en dicho Cuerpo el número de plazas ofertadas se repartía en especialidades o áreas atendiendo a una proporción fija, correspondiendo a la especialidad de Filología un tanto por ciento global para ambos idiomas, inglés y francés, sin especificación de cifra numérica para cada uno de ellos. En el ámbito de gestión del MEC aparecen detalladas, por primera vez, las plazas asignadas a las especialidades de Filología Inglesa y Filología Francesa en la convocatoria del año 1985 (Orden de 29 de marzo de 1985, BOE del 5 de abril). En el caso de la convocatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia esa especificación no se produce hasta el año 1988 (Orden de 23 de marzo de 1988, DOG del 30 de marzo). Teniendo en cuenta que nuestra intención era ofrecer, de manera paralela, datos pertenecientes al ámbito de gestión del MEC y a la Comunidad Autónoma gallega, decidimos presentar únicamente los años en que en ambas convocatorias se hace constar, de manera expresa, el número de plazas concreto asignado a cada idioma por separado.

En cuarto y último lugar, es necesario justificar la elección del año 1978 como primera fecha de la que ofrecemos datos. Nuestro deseo era partir de una fecha que permitiese comparar las plazas convocadas en los tres Cuerpos: Catedráticos Numerarios de Bachillerato, Agregados Numerarios de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial. El principal problema se presentaba en el caso de estos últimos. Como se sabe, las enseñanzas de Formación Profesional recogidas en la Ley General de Educación fueron sometidas a una amplia experimentación antes de que se procediese a su regulación

definitiva (Cfr. Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional, BOE del 12 de abril). Una vez reguladas, su implantación se llevó a cabo de manera paulatina a partir del curso 1975-76, planteándose, como consecuencia de ello, la necesidad de reordenar y unificar al profesorado encargado de impartirlas, que se caracterizaba por una enorme heterogeneidad en cuanto a titulaciones. La Ley 37/1977, de 23 de mayo, sobre fijación de plantillas de los Cuerpos de Profesores Numerarios y Maestros de Taller de Centros de Formación Profesional (BOE del 25 de mayo), incrementa considerablemente el número de plazas en ambos Cuerpos, señalando, en su disposición transitoria la convocatoria de vacantes en turno restringido durante cinco años sucesivos a partir del curso académico 1977-78. Esto explica que decidiésemos comenzar por la primera convocatoria de concurso-oposición restringido regulada por la mencionada Ley 37/1977 en la que se ofertaban plazas de francés e inglés en el Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial, que tuvo lugar en el año 1978 (Cfr. Orden de 22 de febrero de 1978, BOE del 2 de marzo).

Efectuadas las anteriores aclaraciones, nos queda por explicar la forma en que presentamos los datos, que figuran distribuidos en cuatro grandes bloques, tres referidos a los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias y uno al Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros:

-En una primera tabla (Cfr. Tabla 1.1) incluimos el número de plazas de francés e inglés convocadas en las oposiciones/concursos para acceso a los Cuerpos de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial comprendidas entre los años 1978 y 1982.

-Un segundo grupo de datos corresponde a las convocatorias de oposiciones/concursos efectuadas entre los años 1983 y 1990 para esos mismos Cuerpos de enseñanzas Medias en el ámbito de gestión del MEC y en la Comunidad Autónoma gallega (Cfr. Tabla 1.2).

-El tercer grupo de datos se refiere exclusivamente a las convocatorias de

concurso/opusición para ingreso en el antiguo Cuerpo de Profesores de Educación General Básica y actual Cuerpo de Maestros correspondientes al ámbito de gestión del MEC y a la Comunidad Autónoma gallega entre los años 1988 y 2000 (Cfr. Tabla 1.3).

-El cuarto y último grupo de datos, por su parte, comprende únicamente las convocatorias de concurso-oposición para la provisión de plazas de profesorado de francés e inglés en el unificado Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria efectuadas después de la entrada en vigor de la LOGSE, abarcando, por consiguiente, los años 1991 a 2000 (Cfr. Tabla 1.4).

Los datos que presentamos podrían ser sometidos a múltiples análisis susceptibles de alcanzar un mayor o menor grado de complejidad y profundidad en función de los objetivos perseguidos. Nuestro deseo es únicamente ofrecer una panorámica de conjunto que avale nuestra exposición previa, en la que poníamos de manifiesto esa paulatina disminución del alumnado que escogía preferentemente francés como idioma obligatorio y la reaparición de esta lengua extranjera en calidad de materia optativa en el marco de la LOGSE. Nuestra meta, por consiguiente, consiste en poner de manifiesto cómo esos cambios encuentran un reflejo en el número de plazas de Inglés y Francés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en los distintos Cuerpos docentes a lo largo de los años considerados. Consideramos, además, que nuestro seguimiento de las convocatorias para la provisión de plazas de Francés e Inglés, al estar referidos al profesorado, constituyen un buen complemento del análisis ofrecido en nuestro anterior apartado, en el que sólo incluíamos datos sobre el profesorado de EGB a lo largo de una década.

TABLA 1.1.- Plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para acceso a los Cuerpos docentes de EE. MM. entre los años 1978 y 1982. Totales anuales, total general y distribución porcentual.

A ñ o s	Nº plazas Francés					Nº plazas Inglés					Total plazas ambos idiomas
	Cate- dráticos	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		Cate- dráticos	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		
				Plazas	%				Plazas	%	
1978	80	1387	63	1530	41,64	120	1795	230	2145	58,36	3675
1979	188	707	10	905	51,74	188	626	30	844	48,26	1749
1980	140	182	56	378	41,91	200	132	192	524	58,09	902
1981	64	66	128	258	31,23	76	201	291	568	68,77	826
1982	114	408	58	580	39,59	138	501	246	885	60,41	1465
Total	586	2750	315	3651	42,37	722	3255	989	4966	57,63	8617

FUENTE: Elaboración propia a partir de las Órdenes de convocatoria recogidas en el *BOE* para los distintos años. Una relación completa de dichas Órdenes puede consultarse en el Anexo II.

NOTAS.-

Las plazas convocadas para acceso a los distintos Cuerpos corresponden a todo el territorio español, salvo para los años 1981 y 1982, donde se exceptúan las situadas en el País Vasco y Cataluña, comunidades con competencias transferidas en materia de educación.

Una simple mirada a la Tabla 1.1 evidencia la existencia de una mayor demanda de profesorado de inglés que de francés para el conjunto de convocatorias correspondientes a los diferentes Cuerpos en la práctica totalidad de los años. Un análisis por separado de cada Cuerpo permite apreciar cómo, en el caso del Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato, constituye una excepción el año 1979, en el que existe un equilibrio en el número de plazas docentes ofertadas para los dos idiomas, si bien en los restantes años se mantiene la diferencia a favor del inglés. Por otra parte, se aprecia igualmente que es en el Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial donde el desequilibrio entre las plazas ofertadas para ambas lenguas se manifiesta de manera más pronunciada, siendo ésta claramente desfavorable para el francés. Dentro del Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, constituyen una excepción a la tendencia constatada las cifras correspondientes a los años 1979 y 1980, donde la demanda de profesorado de francés supera a la de inglés, aunque se mantiene la diferencia favorable a la segunda en el resto de los años. Es importante subrayar que, en las fechas que nos ocupan, éste era el Cuerpo al que pretendía acceder la

mayor parte del alumnado que se licenciaba en las Facultades de Filología, dado que el número de plazas convocado era siempre superior al ofertado en Cátedras y el examen de la oposición más fácil.

Si tomamos como referente el total de plazas de idiomas convocadas en los tres Cuerpos a lo largo del período que va de 1978 a 1982, vemos que la cifra de plazas de inglés supera a la de francés. Con todo, sigue ofertándose en esas fechas un número relativamente importante de plazas de francés en todos los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias (Cfr. Gráfico 1.16).

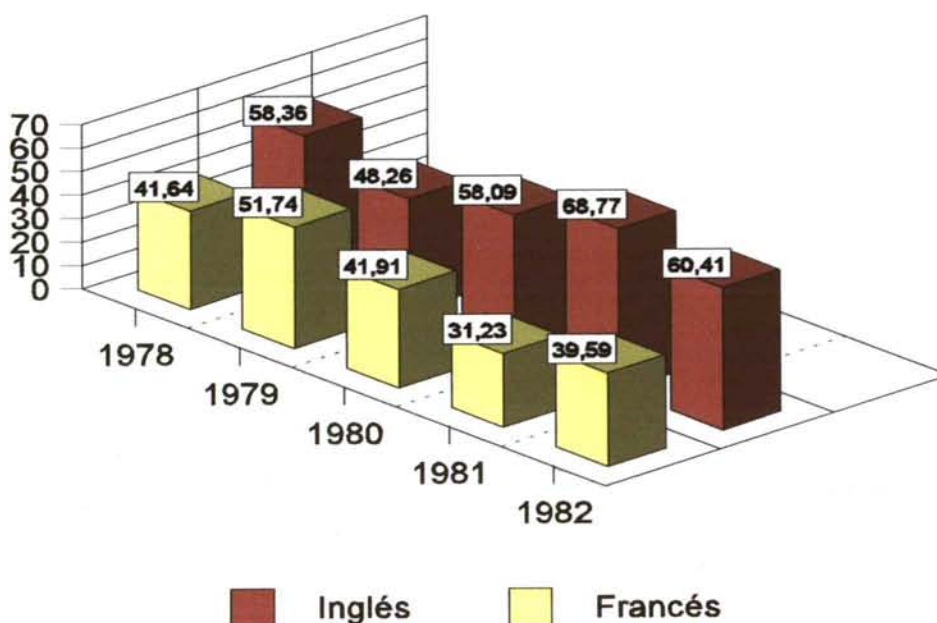


Gráfico 1.16: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias. Años 1978-1982.

TABLA 1.2.- Plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para acceso a los Cuerpos docentes de EE. MM. en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1983 y 1990. Totales anuales, total general y distribución porcentual.

ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MEC											
A ñ o s	Nº plazas Francés					Nº plazas Inglés					Total plazas ambos idiomas
	Cate- drático s	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		Cate- drático s	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		
				Plazas	%				Plazas	%	
1983	39	99	55	193	24,78	58	425	103	586	75,22	779
1984	6	61	64	131	20,73	36	370	95	501	79,27	632
1985	6	18	36	60	19,8	36	115	92	243	80,2	303
1986		0	10	10	2,22		260	180	440	97,78	450
1987		0	0	0	0		260	63	323	100	323
1988		0	7	7	2,41		220	64	284	97,59	291
1989		0	15	15	3,25		300	147	447	96,75	462
1990		0	8	8	1,23		550	90	640	98,77	648
Total	51	178	195	424	10,91	130	2500	834	3464	89,09	3888
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA											
A ñ o s	Nº plazas Francés					Nº plazas Inglés					Total plazas ambos idiomas
	Cate- drático s	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		Cate- drático s	Agre- gados	Prof. Num. E.M.I.	Total		
				Plazas	%				Plazas	%	
1983	6	18	7	31	33,7	5	40	16	61	66,3	92
1984	1	3	3	7	14,58	2	29	10	41	85,42	48
1985	1	4	4	9	11,69	2	41	25	68	88,31	77
1986		0	6	6	7,5		54	20	74	92,5	80
1987		0	0	0	0		42	26	68	100	68
1988		0	0	0	0		52	19	71	100	71
1989		0	0	0	0		55	16	71	100	71
1990		0	10	10	10		60	30	90	90	100
Total	8	25	30	63	10,38	9	373	162	544	89,62	607

FUENTE: Elaboración propia a partir de las Órdenes de convocatoria recogidas en el BOE y en el DOG para los distintos años. La relación de Órdenes consultadas figura en el Anexo II.

NOTAS.-

La última convocatoria para la provisión de plazas en el Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato correspondió al curso 1985, tanto en el MEC como en Galicia. De ahí que a partir de esa fecha los correspondientes recuadros figuren sombreados.

Las cifras recogidas en la Tabla 1.2 resultan especialmente relevantes de cara a mostrar esa menor presencia del francés en nuestro sistema educativo. Así, aunque el paulatino declive del francés se habría iniciado ya en la década de los setenta, se haría patente de manera muy acusada en los niveles de Enseñanzas Medias hacia finales de los ochenta, desembocando en los años que precedieron a la LOGSE en una situación muy próxima a la desaparición total²². Este hecho tuvo importantes repercusiones en el descenso de la demanda de docentes para impartir la materia en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional. Así, en el año 1986, por vez primera, no se convocan plazas de francés para cubrir en el Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato ni en el territorio MEC ni en Galicia, prolongándose esta situación hasta el año 1990 inclusive. En cualquier caso, el análisis de las convocatorias de plazas de francés en el Cuerpo de Agregados efectuadas entre 1983 y 1990 permite corroborar cómo este idioma aparece en una posición de desventaja cada vez más acusada frente al inglés.

Si comparamos los datos del Cuerpo de Agregados con los del Cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial, se aprecia una situación ligeramente mejor en este último. Existen, con todo, diferencias entre el territorio MEC y la Comunidad Autónoma gallega, aunque se mantiene como constante la tendencia a la baja en ambos ámbitos. En el caso del MEC, la ausencia de plazas para acceder a este Cuerpo se circunscribe a un único año, 1987, mientras que en el caso de Galicia no se convocaron oposiciones para impartir la materia a lo largo de tres años consecutivos (1987, 1988 y 1989).

El análisis global del total de plazas de inglés y francés convocadas para ingreso en los distintos Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias entre 1983 y 1990 ofrece resultados muy similares para el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma gallega, correspondiendo al idioma inglés alrededor del 90% (Cfr. Gráficos 1.17 y 1.18).

²² Cfr. Cuadro 1.1, referido a los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria.

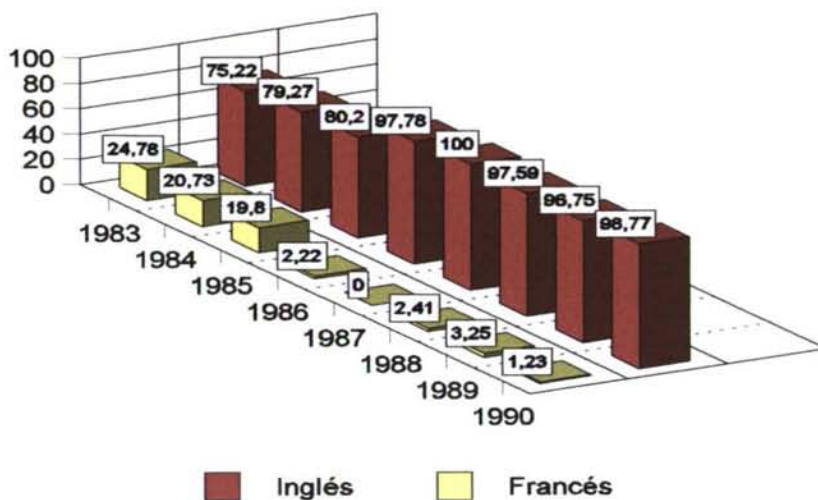


Gráfico 1.17: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias en el ámbito de gestión del MEC. Años 1983-1990.

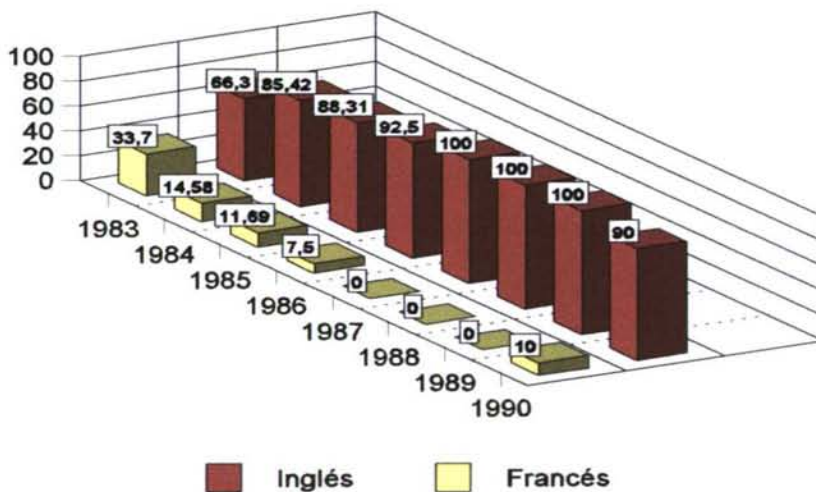


Gráfico 1.18: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1983-1990.

Los datos referidos al número de plazas de francés e inglés convocadas para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros entre los años 1988 y 2000 en el territorio MEC y en la Comunidad Autónoma de Galicia ofrecen un interés especial desde nuestra óptica investigadora (Cfr. Tabla 1.3). De su examen se desprende que, en el momento presente, las necesidades en cuanto a especialistas en lengua extranjera se sitúan, para el nivel de Educación Primaria, en el idioma inglés. Se deduce, por consiguiente, que tras la implantación de la LOGSE, se ha producido una consolidación del estatus del inglés como primera lengua extranjera con la que el alumnado entra en contacto en los centros escolares.

A nivel global, en el total de años considerados, tanto en el ámbito de gestión del MEC como en Galicia, se aprecia una acusadísima diferencia entre el número de plazas convocadas para ambos idiomas manifiestamente favorable al inglés, al que le corresponden, respectivamente, un 98,06% en el MEC y un 86,65% en la Comunidad Autónoma gallega con respecto al total de las convocadas. Los datos de la Tabla 1.3 permiten apreciar la evolución de la oferta de plazas con posterioridad a la implantación de la LOGSE (convocatoria correspondiente al año 1991), oferta que en el caso del MEC, se sitúa en cero para el idioma francés desde 1992 hasta la actualidad, mientras que en Galicia esta situación se produce sólo a partir de 1995. En los dos ámbitos de gestión existe, en cualquier caso, una coincidencia en la escasísima oferta de plazas para profesorado especialista en francés que conduce, en los últimos años, a la desaparición total, presumiblemente porque no existe demanda de este idioma en el nivel de Educación Primaria en los centros de enseñanza pertenecientes a la red pública en el momento presente. Este extremo puede apreciarse, con mayor detalle, en los Gráficos 1.19 y 1.20, donde figura el porcentaje correspondiente al número de plazas de especialistas de inglés y francés ofertadas cada año, permitiendo asimismo comprobar la similar situación para el territorio MEC y Galicia.

Se confirma así, en la práctica totalidad de las convocatorias correspondientes a los diferentes años y Cuerpos, la mayor demanda de profesorado de esa lengua. La única excepción a la anterior afirmación viene dada por la convocatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia para la cobertura de plazas en el Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato del año

1983, fecha en la que se oferta una vacante más en francés que en inglés (6 frente a 5). Las diferencias entre los dos idiomas son, por consiguiente, mucho más acusadas que en el período que va de 1978 a 1982, anteriormente analizado, donde la demanda de docentes de francés era aún importante.

TABLA 1.3.- Plazas de especialistas de Francés/Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1988 y 2000. Total anual, total general y distribución porcentual.

Año	AMBITO DE GESTIÓN DEL MEC					COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA				
	Francés		Inglés		Total plazas ambos idiomas	Francés		Inglés		Total plazas ambos idiomas
	Nº plazas	%	Nº plazas	%		Nº plazas	%	Nº plazas	%	
1988	35	12,87	237	87,13	272	20	25	60	75	80
1989	13	3,87	323	96,13	336	25	17,86	115	82,14	140
1990	11	2,14	503	97,86	514	25	17,86	115	82,14	140
1991	17	1,82	916	98,18	933	10	12,05	73	87,95	83
1992	0	0	567	100	567	10	12,05	73	87,95	83
1993	0	0	291	100	291		-		-	-
1994	0	0	334	100	334	10	11,11	80	88,89	90
1995	0	0	120	100	120	0	0	30	100	30
1996		-		-	-	0	0	60	100	60
1997	0	0	231	100	231	0	0	20	100	20
1998		-		-	-		-		-	-
1999	0	0	312	100	312	0	0	23	100	23
2000		-		-	-	0	0	30	100	30
Total	76	1,94	3834	98,06	3910	100	12,84	679	87,16	779

FUENTE: Elaboración propia a partir de las Órdenes de convocatoria recogidas en el *BOE* y en el *DOG* para los distintos años. La relación de Órdenes consultadas figura en el Anexo II.

NOTAS.-

Los recuadros sombreados indican que no se convocaron procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el año correspondiente. Constituye una excepción el año 1998 en la Comunidad Autónoma de Galicia, fecha en la que se repitieron las oposiciones del año 1992, razón por la que omitimos la inclusión de las correspondientes plazas, que ya figuran en la convocatoria de ese año (Cfr. Orde do 23 de febreiro de 1998, *DOG* do 6 de marzo).

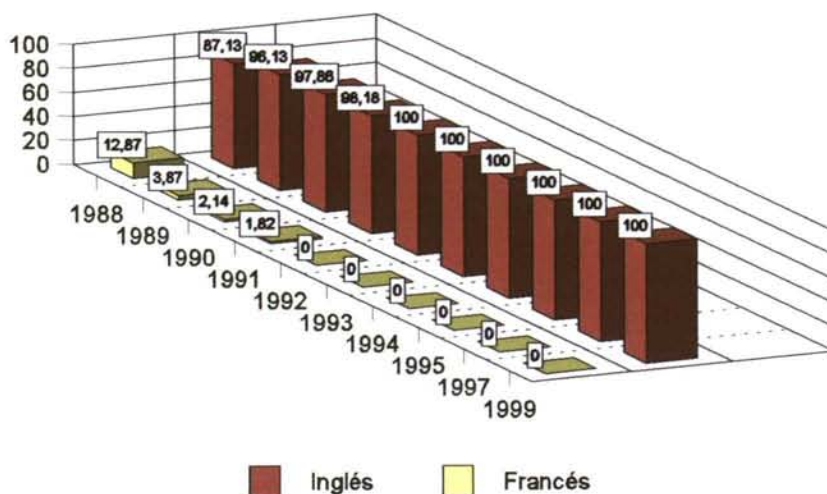


Gráfico 1.19: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC. Años 1988-2000.

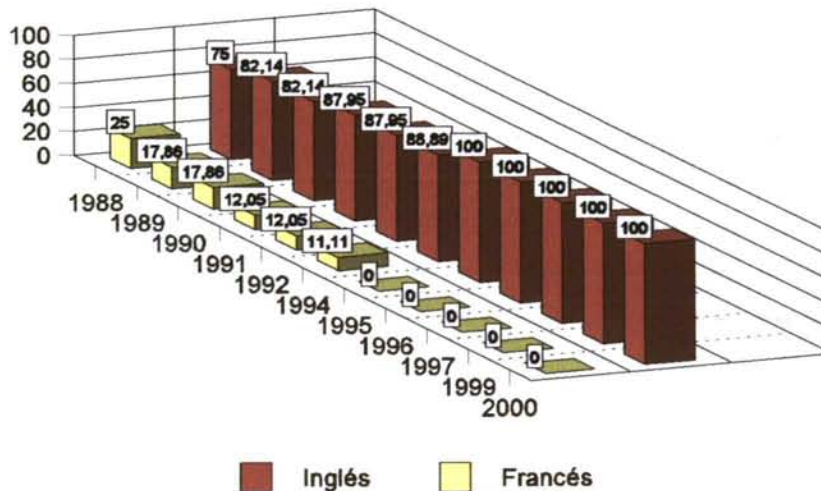


Gráfico 1.20: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1988-2000.

Nos queda, por último, proceder al examen de las convocatorias de plazas de francés e inglés para ingreso en el unificado Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria efectuadas tras la entrada en vigor de la LOGSE en el territorio MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia, que presentamos en la Tabla 1.4.

TABLA 1.4.- Plazas de Francés/Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia entre los años 1991 y 2000. Total anual, total general y distribución porcentual

Año	AMBITO DE GESTIÓN DEL MEC					COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA				
	Francés		Inglés		Total plazas ambos idiomas	Francés		Inglés		Total plazas ambos idiomas
	Nº plazas	%	Nº plazas	%		Nº plazas	%	Nº plazas	%	
1991	74	7,92	860	92,08	934	46	32,86	94	67,14	140
1992	76	8,62	806	91,38	882	30	21,43	110	78,57	140
1993	50	8,91	511	91,09	561		-		-	-
1994	0	0	80	100	80	6	10,71	50	89,29	56
1995		-		-	-	5	20	20	80	25
1996	44	23,16	146	76,84	190	6	16,67	30	83,33	36
1997		-		-	-	10	100	0	0	10
1998	177	72,84	66	27,16	243	0	0	0	0	0
1999		-		-	-	60	100	0	0	60
2000	2	25	6	75	8	70	85,37	12	14,63	82
Total	423	14,6	2475	85,40	2898	233	42,44	316	57,56	549

FUENTE: Elaboración propia a partir de las Órdenes de convocatoria recogidas en el BOE y en el DOG para los distintos años. La relación de Órdenes consultadas figura en el Anexo II.

NOTAS.-

Los recuadros sombreados indican que no se convocaron procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en ese año.

A nuestro juicio, en las convocatorias correspondientes a estas fechas se ve reflejada esa reaparición del francés como Segunda Lengua Extranjera cursada por el alumnado con carácter optativo. Para una correcta interpretación del período que nos ocupa, conviene volver a mirar la Tabla 1.2, donde veíamos que entre los años 1986 y 1990 no se había ofertado ninguna plaza de francés en el Cuerpo de Agregados. La Tabla 1.4 pone de manifiesto una

situación mucho más favorable para este idioma en el nuevo Cuerpo encargado de impartirlo en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Así, resulta curioso observar cómo la convocatoria del año 1999 correspondiente a la Comunidad Autónoma de Galicia (Cfr. Gráfico 1.21) incluye un número considerable de plazas de francés (60) y ninguna de inglés, significando esto la existencia de una cierta saturación de profesorado de esa segunda que se traduce en una ausencia de plazas desde el año 1997. Para el caso de este último año vemos, sin embargo, que sí se convocan plazas de francés (10). La mayor demanda de profesorado de francés vuelve a repetirse en la convocatoria del año 2000 (70 plazas frente a 12).

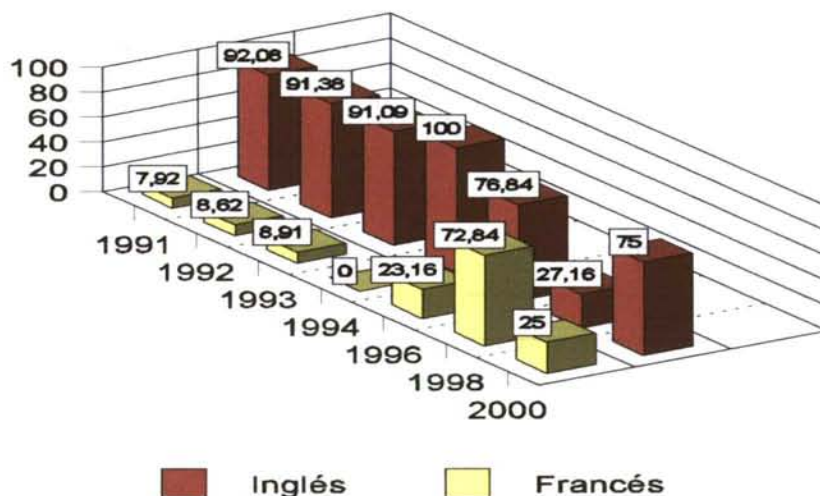


Gráfico 1.21: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC. Años 1991-2000.

Por lo que respecta al ámbito de gestión del MEC, si bien nos encontramos con un año (1994) en el que no se convocaron plazas de francés y sí de inglés, en conjunto, se aprecia una evolución positiva para el primero de los idiomas (Cfr. Gráfico 1.22). Así, los datos referidos a la convocatoria del año 1998, resultan altamente significativos, ya que la cifra de Francés (177 plazas) supera ampliamente a la de Inglés (66 plazas), llegando casi a

triplicarla. Si tomamos como referente el total de años considerados, podemos comprobar que este hecho no se producía desde los años 1979 y 1980, fechas en que las convocatorias para la provisión de plazas en el Cuerpo de Profesores Agregados ofrecían también un número de plazas más elevado para Francés que para Inglés (Cfr. Tabla 1.1).

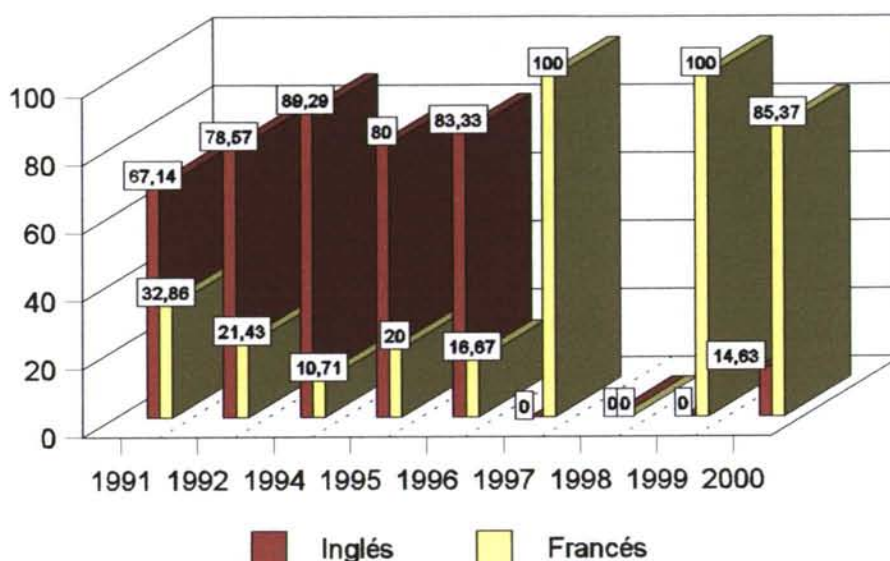


Gráfico 1.22: Evolución de las plazas de profesorado de Francés e Inglés convocadas en los procedimientos selectivos para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1991-2000.

A título de síntesis, los gráficos 1.23, 1.24 y 1.25 ofrecen una panorámica la evolución sufrida por las plazas de profesorado de inglés y francés ofertadas entre los años 1978 y 2000 en los distintos Cuerpos.

Según puede comprobarse, partimos, en el período 1978-1982, en el caso de los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias, de una situación favorable ya al inglés, si bien la demanda de profesorado de francés es todavía importante, elevándose a un 42,37 % . Sin embargo, en el período que va de 1983 a 1990, año anterior a la implantación de la LOGSE, se produce un acusadísimo descenso en la oferta de plazas de Francés en el nivel de Enseñanzas Medias tanto en el MEC como en Galicia.

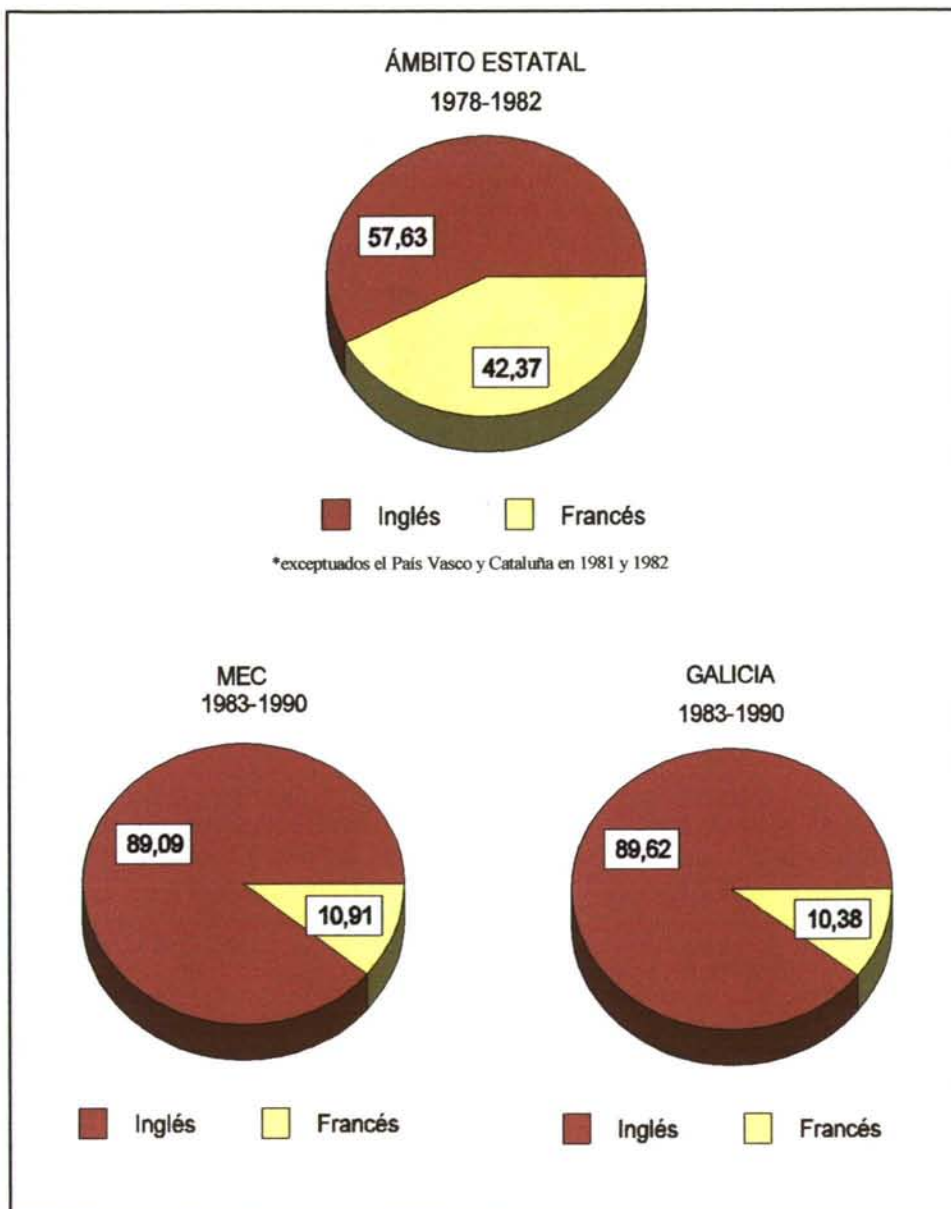


Gráfico 1.23: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones/concursos para ingreso en los Cuerpos docentes de Enseñanzas Medias entre los años 1978 y 1990.

Si comparamos los datos del Gráfico 1.24, también referido al nivel de Enseñanza Secundaria pero ya después de la implantación de la LOGSE, con los presentados en el Gráfico 1.23, se observa un leve incremento, común al MEC y a la Comunidad Autónoma gallega, de la oferta de plazas de francés entre los años 1991 y 2000. Dicho incremento es mayor en Galicia que en el MEC.

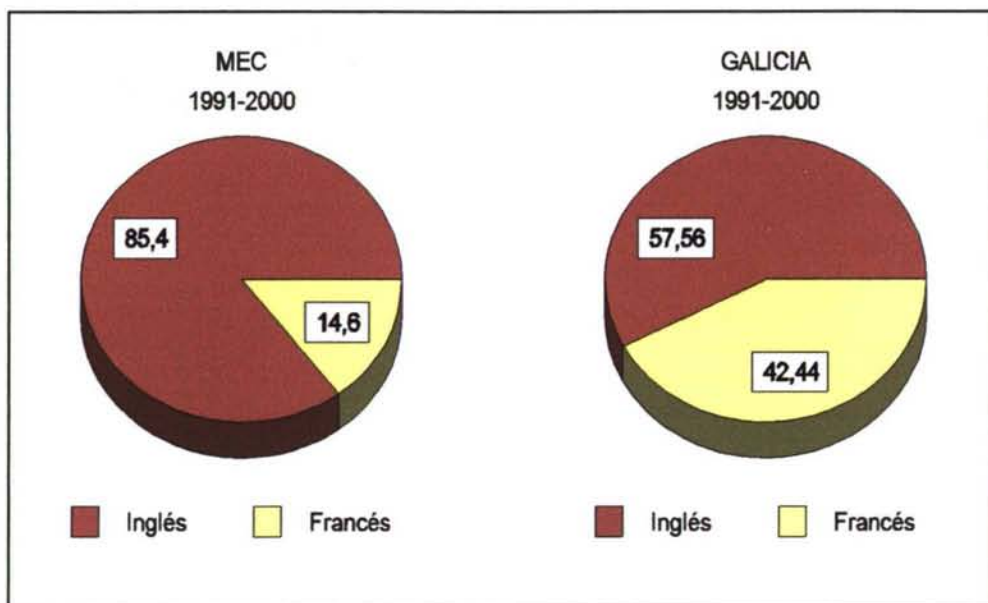


Gráfico 1.24: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1991-2000.

En el caso del Profesorado de Educación General Básica -ahora Cuerpo de Maestros- los datos de que disponemos no permiten realizar un estudio tan exhaustivo como el efectuado para el Profesorado de Enseñanzas Medias (Cfr. Gráfico 1.25). No obstante, a lo largo del período analizado, que abarca desde los últimos años anteriores a la entrada en vigor de la LOGSE hasta el momento actual, es notoria la tendencia a la total desaparición de la oferta de plazas para especialistas de francés.

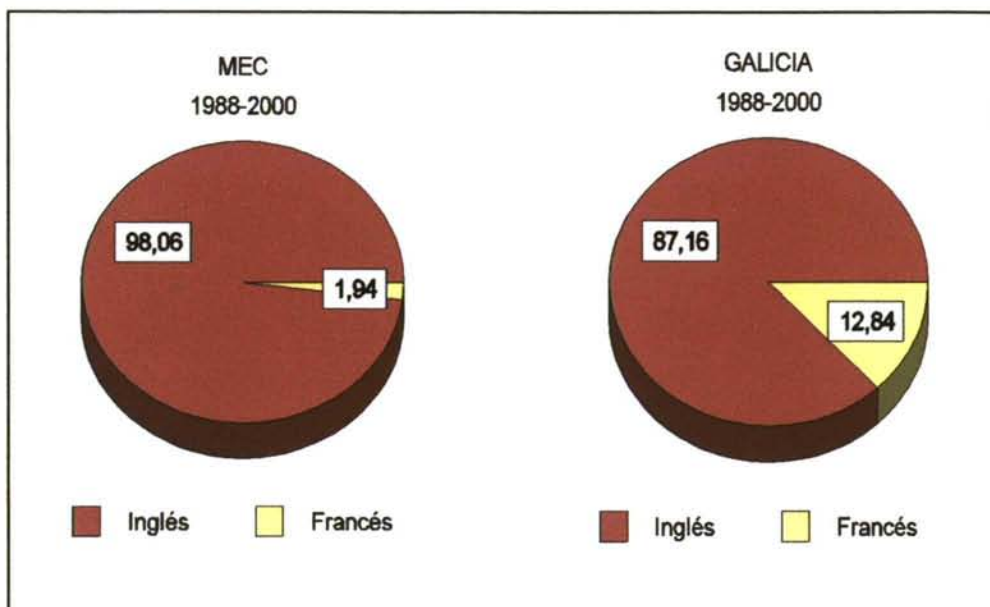


Gráfico 1.25: Distribución por idiomas del total de plazas de Francés e Inglés convocadas en las oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores de EGB/Maestros en el ámbito de gestión del MEC y la Comunidad Autónoma de Galicia. Años 1988-2000.

Como principal conclusión a extraer de las convocatorias efectuadas a partir de la entrada en vigor de la LOGSE, destacaremos la diferencia entre la situación que se presenta en el Cuerpo de Maestros y en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. En el primero, la demanda de especialistas en el idioma francés queda reducida a cero, lo que apunta, como hemos señalado, a una generalización de la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Primaria en los centros públicos, viéndose así consolidado su estatus como lengua extranjera más escogida por el alumnado en consonancia con la tendencia esbozada ya en años anteriores durante la vigencia de la Ley General de Educación. En el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, por el contrario, sí existe una demanda de profesorado de francés en el momento actual, hecho que se explica por la inclusión en los currícula de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de una Segunda Lengua Extranjera a cursar con carácter optativo por el alumnado.

Podemos concluir, por tanto, que ese descenso de la presencia del francés en nuestras

instituciones educativas, iniciado en la década de los setenta y que desembocó en su práctica desaparición hacia finales de los ochenta, encuentra un claro reflejo en el número de plazas ofertadas en las convocatorias de oposiciones/concursos para ingreso en los distintos Cuerpos docentes, especialmente en los encargados de impartir la materia en el nivel de Enseñanzas Medias, que son los que hemos analizado con mayor detalle.

3. CAUSAS DEL DECLIVE DEL FRANCÉS EN LA ESCENA INTERNACIONAL

Las razones que dieron lugar a ese progresivo declinar del francés como primera lengua extranjera a aprender en el marco de la educación formal en países del entorno europeo y no europeo hemos de situarlas en las profundas transformaciones en lo social, lo económico, lo político y lo cultural producidas en el mundo contemporáneo desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. Dichos cambios han conducido paulatinamente a una pérdida del protagonismo de Francia en los escenarios internacionales que ha derivado en una disminución de la difusión de su lengua a nivel mundial, traducción inequívoca de la disminución de su poder económico y político.

Las mencionadas transformaciones guardan asimismo una estrecha relación con la supremacía de que disfrutaban actualmente los Estados Unidos en el concierto mundial, supremacía cuyos orígenes se remontan al papel desempeñado por esta nación en los dos grandes conflictos bélicos que acabaron por devastar Europa. Francia, país al que a lo largo de la historia correspondió el ejercicio de una cierta hegemonía cultural, se ha visto así desplazada de su estatus de gran potencia ante el imparable avance del poderío económico, tecnológico y militar alcanzado por los Estados Unidos. El dominio de este último país se traduce en el ejercicio de un *imperialismo en lo económico, lo militar y lo cultural* que lleva asociada una clara manifestación en la esfera lingüística: la hegemonía del inglés como *lingua franca* de comunicación a nivel transnacional, tanto en el mundo académico o erudito, directamente implicado en los progresos del saber científico, como en el de las transacciones comerciales.

En realidad, la pérdida por parte del francés de su estatus como lengua de la diplomacia por excelencia, papel ostentado hasta principios de este siglo prácticamente en exclusiva, debe situarse en un contexto más amplio, el de la “decadencia” de las grandes potencias coloniales de la vieja Europa, incluido obviamente el Reino Unido, como consecuencia de su excesiva avidez expansionista, factor éste que suele considerarse como uno de los principales desencadenantes de la Primera Guerra Mundial. Unos años más tarde, la Segunda Guerra Mundial marcará el fin definitivo de una etapa de la historia de una Europa que se había esforzado por “dominar” al resto del mundo. El viejo continente nunca volverá a ser el mismo, naciendo, a raíz de este segundo gran conflicto bélico un nuevo orden europeo.

Declive del francés y consiguiente ascenso del inglés han de ser considerados conjuntamente, dado que existe un origen común y un claro paralelismo a la hora de analizar la trayectoria de implantación de ambas lenguas por distintos lugares del mundo a lo largo de la historia. La decadencia de esas dos grandes potencias coloniales europeas del pasado, Gran Bretaña y Francia, con el paso al primer plano de la escena política de los Estados Unidos convertirá rápidamente al idioma anglosajón en el protagonista lingüístico por excelencia de los tiempos presentes.

En el curso de nuestra exposición nos ocuparemos de explorar ese fenómeno contemporáneo del inglés como lengua mundial, analizando en profundidad cómo y porqué ha llegado a convertirse en lengua dominante en el momento presente. Para ello, recurriremos a las aportaciones de distintos estudiosos de las ramas de la lingüística y la sociolingüística e incluso de especialistas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras que se han ocupado de investigar el proceso. Tal es el caso de Robert PHILLIPSON (1992, 1997, 1998), Tove SKUTNABB-KANGAS (2000); Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS (1994), Alastair PENNYCOOK (1994, 1995), David CRYSTAL (1995, 1997a y 1997b), Ronald WARDHAUGH (1987), Ruth CHERRINGTON (2000) y, más concretamente en el caso de Europa, Ulrich AMMON (1994), Joshua A. FISHMAN (1994), Pieter LOONEN (1996) o Claude TRUCHOT (1994).

En estrecha conexión con ese papel hegemónico ejercido en la actualidad por Estados Unidos, apuntaríamos dos fenómenos que han contribuido, en alto grado, a la “americanización” de nuestras sociedades, poniendo en evidencia así esa especie de “inevitabilidad” de la presencia del inglés en nuestras vidas y, como consecuencia de ello, su enseñanza obligada en muchos sistemas educativos del ámbito europeo no anglófonos. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, al enorme desarrollo alcanzado por las nuevas tecnologías, donde Estados Unidos continúa siendo el amo; y, en segundo lugar, a la influencia de los *mass-media*, en especial de la televisión, donde proliferan las series y películas de factura norteamericana, así como los anuncios publicitarios de productos “importados”, que invaden nuestros hogares día a día, y nos obligan a familiarizarnos, casi sin casi darnos cuenta, con toda una serie de términos anglosajones. A los dos fenómenos señalados, tendríamos que añadir, dentro del panorama musical, la importante influencia ejercida entre los jóvenes por la música pop en general, tanto británica como americana, y, muy especialmente, por la *cultura rock*. Grupos como los Beatles o los Rolling Stones constituyeron en su día buenos ejemplos de “propaganda” de la lengua inglesa, despertando en la juventud la curiosidad por conocer qué decía la letra de las canciones. Volveremos a ocuparnos con detalle de estas cuestiones cuando analicemos en profundidad el modo en que el inglés ha dado en convertirse en la lengua dominante a nivel mundial en los tiempos que corren.

Sirvan como ilustración de lo dicho las afirmaciones efectuadas por Ágnes ENYEDI y Péter MEDGYES (1998). Estos autores, que son, respectivamente, profesora de Inglés como Lengua Extranjera en Hungría y Director del Centro de Formación de Profesores de Inglés en la Univesidad Eötvös Loránd, en Budapest, se han ocupado, en un reciente artículo, de analizar la situación de la enseñanza del inglés en Europa Central y del Este, poniendo de manifiesto cómo la caída del muro de Berlín originó un rápido desplazamiento del ruso hacia el inglés como primer idioma obligatorio en la zona. Apoyándose en variadas fuentes, se refieren a la situación del inglés como lengua dominante en la mayor parte del mundo alegando distintas razones, como el hecho de verse felizmente unido a las poderosas nuevas tecnologías para la divulgación de la información. Se refieren asimismo a que, para la

mayoría de los científicos, resulta imposible, hoy por hoy, la continuación en su actividad investigadora sin un dominio del inglés a nivel de su trabajo. Por otra parte, apuntan a su papel como *lingua franca* de las comunicaciones internacionales también en otros muchos campos, especificando, entre ellos, los negocios, la banca, la industria, el comercio, el transporte, el turismo, el deporte, la diplomacia internacional, la publicidad y la cultura de la juventud. En último término aluden, como señalábamos nosotros, al hecho de que el inglés se ha introducido en los hogares de todo el mundo a través de los *mass media*, incluyendo toda una multitud de aparatos electrónicos de alta tecnología. Esos serían, de manera sintética, los principales factores explicativos del irresistible avance de la lengua anglosajona en los países del antiguo bloque de Europa del Este, donde se habría generado una especie de “necesidad de alfabetización” en la misma como consecuencia, primordialmente, de la extensión generalizada de la idea de que el conocimiento del inglés puede ser la panacea para la curación de todos sus males (Ágnes ENYEDI y Péter MEDGYES, 1998, págs. 3-4).

Incidiendo un poco más en el nuevo orden mundial presente de manera inequívoca en nuestras sociedades occidentales avanzadas y, en conexión con el dominio que en lo económico, lo militar y lo cultural ejerce Estados Unidos en todo el mundo, así como con la clara supremacía de que disfruta la lengua inglesa en la escena internacional a raíz de ello, acuden a nuestra mente dos términos muy utilizados en nuestros días para describir la nueva situación. Nos estamos refiriendo a las palabras *mundialización* y *globalización*. Ambos términos son empleados en ocasiones como sinónimos para aludir a uno de los cambios más radicales producidos en el terreno económico a nivel mundial. La expansión del modelo capitalista norteamericano, dotado todavía de más fuerza como consecuencia de la caída del muro de Berlín y el desmantelamiento de la antigua Unión Soviética, ha dado lugar a que la economía, el mercado y las finanzas sean mundiales. La economía ya no puede ser nacional, es decir, depender de un único país. El mundo ha pasado así a convertirse en un gran mercado, sustrayéndose a los estados el papel de escenario simbólico, cultural y territorial en cuyo seno se gestaba la vida social y económica.

En otro orden de cosas, aunque relacionado con lo anterior, el término *globalización*

se utiliza también para referirse al mundo de las comunicaciones, terreno donde en virtud de los avances de las nuevas tecnologías se ha alcanzado un extraordinario desarrollo que contribuye a “uniformizar” el mundo. En sólo unos segundos podemos, por ejemplo, gracias a los medios de comunicación, enterarnos de lo que ocurre en el otro extremo del planeta. Además, en los lugares más dispares, resulta cada vez más frecuente la posibilidad de encontrarnos con elementos que nos resultan familiares, se trate de productos, aparatos, cadenas de restaurantes, hoteles, etc. Es muy corriente en nuestros días escuchar la expresión de que el mundo se ha convertido en una “aldea global”, término con el que se alude a una especie de sentimiento compartido por la humanidad de que la tierra constituye un todo indivisible y que todas las gentes del planeta pertenecen a un mismo y único sistema. De esta noción de interdependencia, de forma universal de unidad mundial, se hace eco Samir AMIN en los siguientes términos:

“Nunca más que hoy ha compartido la humanidad el sentimiento de que la tierra es única e indivisible y que todas las gentes del planeta pertenecen a un único sistema, resistiendo las posiciones extremadamente divergentes que ocupan dentro de él: un sistema natural integrado, como lo ilustra la interdependencia ecológica; un sistema económico integrado hasta el punto de que los países del Bloque del Este han abandonado su tradición de relativa autarquía; incluso un sistema cultural integrado como consecuencia de la extraordinaria intensificación de las comunicaciones que ha dado lugar a que las más avanzadas formas de tecnología occidental sean transferidas a los pueblos más remotos del planeta” (Samir AMIN, 1997a, pág. 10).

Aunque las anteriores consideraciones nos llevan muy directamente a los terrenos de la economía, la política y la cultura, y exceden, con mucho, el campo de las reflexiones en curso, pensamos que, desde nuestra óptica de proporcionar explicaciones globales a la hegemonía del inglés como lengua en torno a la que, a nivel educativo, existe una enorme demanda -demanda extendida en la actualidad, como ya hemos indicado, a los países del antiguo Bloque de la Europa del Este- no resulta desatinado incluirlas aquí como factores relacionados con el fenómeno.

En otro orden de cosas, opinamos que esa sustitución del francés por el inglés como

lengua extranjera más enseñada guarda relación también con un cambio en la valoración social de lo que se espera proporcione el aprendizaje de un idioma. La enseñanza del francés se asociaba a una cierta imagen de lengua de élite, lengua de prestigio social y de poder. Se trataba de una lengua que debía ser enseñada por constituir el vehículo de una gran cultura, de la cultura con mayúscula, la de las grandes obras literarias, los ideales revolucionarios y el pensamiento filosófico del enciclopedismo. Se la consideraba como un elemento de enriquecimiento en la formación cultural de la persona que dotaba a ésta de un sello distintivo. En la actualidad, los criterios que orientan el aprendizaje de una lengua extranjera son de tipo más pragmático. Se aprende una lengua para poder servirse de ella con finalidades prácticas. Por otra parte, se han producido también cambios en la consideración del concepto de cultura que se vehicula a través de una lengua, enfatizándose menos la vertiente académica del sentido tradicional del término y poniéndose el acento, más en consonancia con planteamientos antropológicos y sociolingüísticos, en la dimensión de expresión de la identidad de un pueblo que resulta de su ejercicio como práctica social cotidiana.

En un artículo publicado hace algunos años en la revista *Ici et là*, Louis PORCHER (1987, págs. 22-23), antiguo director del CRÉDIF (*Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français*²³), miembro del grupo de “Lenguas Vivas” del Consejo de Europa y profesor universitario en la Sorbonne-Nouvelle, se ocupaba de analizar, en una perspectiva más amplia que la nuestra, las causas de las transformaciones que se constataban con respecto a la situación y difusión del francés como lengua extranjera, señalando, de manera clara, que éstas se situaban en factores externos como los siguientes:

- En primer lugar, el predominio cada día más evidente del inglés como *lengua franca* de la comunicación internacional, y no sólo del comercio mundial. Este fenómeno habría traído consigo un descenso en el número de alumnos y alumnas inclinados a cursar otras

²³ La traducción correspondería a *Centro de investigación y de estudios para la difusión del francés*. Se trata de una institución creada en Francia en los años cincuenta en la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud a la que ha correspondido, desde esa fecha hasta su disolución administrativa, en septiembre de 1996, un destacado papel en la difusión de la lengua y cultura francesas en todo el mundo (Cfr. Geneviève ZARATE, 1997, págs. 247-256).

lenguas extranjeras;

- En segundo lugar, la internacionalización de las comunicaciones (*mass-media* y bienes culturales), que, acompañada de toda una serie de transformaciones tecnológicas verdaderamente revolucionarias, habría dado lugar a un giro en lo cultural que traería consigo el envejecimiento de las formas tradicionales de enseñanza;

- En tercer lugar, la interdependencia económica y política instaurada desde hace algunos años en el plano mundial entre los distintos países, que habría conducido a una diversificación creciente de las maneras de aprender. Así, por ejemplo, se habría puesto de manifiesto que el aprendizaje de la lengua en el marco escolar no constituye la manera más cómoda ni la más segura de aprender una lengua con vistas a practicarla. Comenzarían así a configurarse las estancias lingüísticas en el extranjero como una alternativa capaz de ofrecer mayores garantías de éxito.

Junto con las razones antes apuntadas, incluía este mismo autor una reflexión relacionada con el cambio de actitudes producido en el alumnado, que ya no aprendería una lengua únicamente porque constituye un requisito institucional, sino guiado fundamentalmente por criterios utilitaristas. Las lenguas, pues, empezarían a aprenderse pensando en su potencial utilidad de cara al uso extraescolar. Creemos que esta consideración refleja la distinta valoración de que es objeto hoy en día, a nivel social, la adquisición de un idioma extranjero en comparación con el papel que se le asignaba en el sistema educativo en el pasado. En un texto más reciente, Louis PORCHER vuelve a insistir en esta idea expresándola en los siguientes términos:

“El aprendizaje de las lenguas tiene hoy, dada la internacionalización creciente de los intercambios, objetivos utilitaristas. El alumnado no busca ya ‘conocer’ o ‘saber’ una lengua, sino poder servirse de ella para las necesidades de la interlocución: entender y hacerse entender oralmente y por escrito” (Louis PORCHER, 1995, pág. 30).

Retomando la línea de nuestro anterior párrafo, y en conexión con nuestras apreciaciones acerca de la diferente consideración social concedida a los idiomas, recordaremos aquí que la lengua extranjera no empezó a ser cursada en niveles obligatorios de enseñanza hasta la Ley General de Educación del 70. Anteriormente su aprendizaje se restringía al nivel de Bachillerato y, en el caso del Francés en nuestro país, su enseñanza se asociaba más bien a la adquisición de una cultura. Se trataba, como ya hemos indicado, de la lengua que había servido como vehículo de expresión a las grandes obras literarias y a las ideas del enciclopedismo, considerándose su conocimiento un distintivo de carácter elitista dentro de la formación cultural de las personas. Pensamos que este criterio primaba en buena medida sobre los de tipo pragmático, más orientados hacia las posibilidades reales de utilización de la lengua.

Hecha la anterior salvedad, trataremos a continuación de perfilar un poco más la cuestión que nos ocupa en estas líneas: las causas que dieron lugar a la progresiva disminución del prestigio del Francés en los escenarios educativos. A lo largo del presente capítulo nos hemos referido ya a que las cuestiones lingüísticas se encuentran estrechamente asociadas a dimensiones de poder. Francia ejerció durante mucho tiempo una hegemonía cultural derivada del claro protagonismo que en lo económico y en lo político desempeñó en la escena internacional, siendo siempre muy consciente de que su prestigio y poder se afianzaban con la difusión de su lengua en el mundo. Para los franceses, su lengua era universal por excelencia, portadora de los grandes valores, ideas y obras literarias, una lengua que se asociaba a una gran cultura. Al mismo tiempo, a nivel interno, para Francia, su cultura y su lengua constituyeron preocupaciones políticas importantes desde el antiguo régimen. En un país muy marcado históricamente por el particularismo provincial, el proceso de construcción de la nación se asoció siempre a la promoción de la unidad lingüística, proscribiéndose el uso de las lenguas regionales y siguiéndose a lo largo de la historia una política claramente centralista.

Como hemos señalado anteriormente, los orígenes de la pérdida de protagonismo de Francia en el panorama internacional pueden situarse en los años posteriores a la Segunda

Guerra Mundial, guerra de la que Francia salió considerablemente debilitada en lo económico y que hizo que fuesen los Estados Unidos, la gran potencia victoriosa, los que se situasen en el primer plano. Pese al cada vez más manifiesto imperialismo cultural y económico de esta última nación, que se traducía en la paulatina introducción del inglés, el francés continuó siendo un importante medio de comunicación a nivel internacional. Así, por ejemplo, era lengua oficial en las Naciones Unidas y agencias especializadas, lengua de trabajo de la Comunidad Europea y del Consejo de Europa, una de las lenguas oficiales de la Conferencia de Helsinki sobre Seguridad Europea y Cooperación y, sobre todo, continuaba siendo la lengua oficial en la mayoría de las antiguas colonias y la lengua de la élite en los nuevos estados independientes (Cfr. William SAFRAN, 1999, pág. 44). En nuestro siguiente capítulo analizaremos, distinguiendo distintas etapas, las vicisitudes atravesadas por el francés en lo que respecta a su difusión en el mundo desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días, poniendo de manifiesto la existencia de un primer momento de mantenimiento al que siguió un fuerte declive que obligó a Francia a adoptar medidas para potenciar su relanzamiento (Cfr. Cap. II).

Aun cuando la disminución de la importancia del francés se hizo notar a partir de la Segunda Guerra Mundial, lo cierto es que el primer golpe fuerte recibido por esta lengua se remonta a la firma del Tratado de Versalles en 1919, un año después del fin de la Primera Guerra Mundial. Por primera vez, un tratado internacional tuvo que firmarse en francés y en inglés debido a que esta última era la lengua de las potencias victoriosas. Pese a todo, el objetivo de los acuerdos de paz de Versalles era tratar de restablecer el equilibrio europeo tal y como éste existía antes de la guerra franco-prusiana de 1870, intentándose conferir a Francia la hegemonía política en el continente y contener la posibilidad de una agresión alemana mediante una serie de alianzas defensivas. Ello significaba que Francia continuaba todavía ocupando un papel importante para alcanzar la estabilidad en Europa. Ese intento de mantener la paz por parte de los aliados se vio rápidamente desintegrado con la conquista del poder político en Alemania por parte de Adolfo HITLER, quien se negó a respetar los acuerdos alcanzados en Versalles.

William SAFRAN (1999) se ha ocupado en un reciente artículo de analizar las relaciones entre política y lengua en la Francia actual, realizando una breve síntesis de su evolución desde el pasado hasta nuestros días. Su exposición se centra más bien en cuestiones de política lingüística interna del país, apuntando a la trayectoria de carácter centralista seguida por los distintos regímenes políticos en cuanto al tratamiento de las lenguas regionales y minoritarias. En su estudio alude, no obstante, a un factor interno relacionado con la consideración que los franceses tenían de su lengua que nos parece importante mencionar aquí. Según este autor, si en un momento la lengua francesa había sido asociada por el pueblo a las ideas de Ilustración y a una supuesta “misión civilizadora”, después de la Segunda Guerra Mundial se habría producido, a nivel interno, una disminución de su prestigio achacable a las siguientes causas²⁴ (William SAFRAN, 1999, págs. 44-45):

1º.- El francés no sólo se asociaba a la lengua de la revolución y del “republicanismo”, sino también al colonialismo y al régimen de Vichy²⁵.

2º.- La descolonización, junto con el establecimiento de nuevos estados independientes, especialmente en el Tercer Mundo, habrían empezado a suscitar dudas acerca de la congruencia entre la nación y el estado y el papel de la lengua en la construcción de una nación.

3º.- La democracia y las libertades civiles no sólo se expresarían ya en francés, sino también en inglés, alemán, español e italiano.

²⁴ Presentamos los argumentos en un orden ligeramente diferente al del autor con intención de mantenernos lo más fieles posible a la cronología de los acontecimientos. El autor incluye, como segundo punto el relativo al establecimiento de libertades democráticas en Inglaterra, Alemania, España e Italia, incluyendo la descolonización y la consiguiente creación de numerosos estados independientes en tercer lugar.

²⁵ Con la denominación “régimen de Vichy” se designa al régimen político instaurado por el mariscal Pétain entre 1940 y 1944 en la zona no ocupada de Francia. Tras la derrota francesa, el gobierno se trasladó a Vichy y Pétain se proclamó Jefe de Estado, iniciando una revolución nacional bajo el lema “trabajo, familia, patria”. Se instauró así una dictadura fascista que prohibió los partidos y sindicatos, promulgó leyes antisemitas, reprimió violentamente cualquier tipo de oposición y colaboró con los alemanes, principalmente durante el gobierno de Laval (1942-44). Este régimen dictatorial fue disuelto con la derrota alemana y la liberación de Francia.

4°.- El reconocimiento de que el estado-nación ya no era económica o culturalmente suficiente habría conducido a muchos franceses a adquirir orientaciones supranacionales y los habría expuesto así a influencias lingüístico-culturales externas.

5°.- El empañamiento de la imagen de un estado-nación centralizado habría animado a muchos a redescubrir identidades infranacionales durmientes en su búsqueda de una mayor autonomía con respecto a ese estado.

Aun cuando los factores mencionados apuntan a un cierto cambio de actitudes en los franceses con respecto a su lengua, creemos que sigue perviviendo en este pueblo un fuerte sentimiento de identificación con ella en tanto elemento que simboliza la cultura del país y que debe ser preservado de las invasiones procedentes del ámbito anglosajón. Pensamos así que el inglés continúa siendo percibido como una especie de amenaza para la supervivencia del francés.

Hace ya algunos años, Claude DÉSIRAT y Tristan HORDÉ (1976, pág. 21), al ocuparse de los principales factores considerados como responsables de los cambios ocurridos en la difusión del francés en el mundo, apuntaban un total de tres que coinciden básicamente con los indicados por nosotros. Dichos factores serían, simplificando mucho las cosas, como bien puntualizan los propios autores, los siguientes:

- los cambios ocurridos en el mapa político desde la Primera Guerra Mundial;
- el acceso de numerosos países a la independencia;
- la conquista de la supremacía económica por los Estados Unidos y la consiguiente importancia concedida al conocimiento del inglés en las relaciones internacionales.

Deberíamos quizá añadir al conjunto de factores previamente apuntados una cierta resistencia por parte de los franceses -que incluso podría calificarse de “tozudez”- a la hora de querer imponer determinados estándares de tecnología al resto del mundo, empeñándose en ir siempre “contra corriente”. Como ejemplos pueden aducirse, en el caso del vídeo, la

insistencia en utilizar el sistema PAL frente al SECAM, que era el empleado mayoritariamente en el resto del mundo; en el caso de las emisiones por radio, su empeño en utilizar la Onda Larga; y, finalmente, su persistencia a la hora de mantener el sistema Minitel cuando el resto del mundo había adoptado ya Internet. Podríamos así hablar de una cierta cerrazón o reticencia a la hora de adaptarse al exterior por parte del pueblo galo.

3.1 El ascenso del inglés como lengua global: descripción e interpretaciones

Como señalábamos en nuestra introducción, analizar las causas del declive del francés en la escena internacional conlleva prestar atención al modo en que se produjo el paralelo proceso de expansión del inglés como lengua de comunicación global, siendo ese el fenómeno que nos proponemos examinar en este apartado.

Según hemos anticipado repetidas veces en el curso de nuestra exposición, la mayor parte de los especialistas que se han ocupado del tema, se trate de lingüistas, sociolingüistas o profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras con dilatada experiencia en distintos contextos mundiales, coinciden en situar los inicios del predominio hegemónico del inglés a escala de todo el planeta en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial. Algunos autores como Ulrich AMMON (1994), Joshua A. FISHMAN (1994), Claude TRUCHOT (1994) o Pieter LOONEN (1996) focalizan sus análisis principalmente en el grado de implantación alcanzado por el inglés en Europa al abordar la cuestión de si ese idioma llegará o no a convertirse en la lengua de comunicación europea.

Estudiosos como David CRYSTAL (1995, 1997a, 1997b) o Alastair PENNYCOOK (1994, 1995) plantean el fenómeno desde una perspectiva más global, no restringiéndose al ámbito europeo y estudiando con cierta profundidad el proceso y actual grado de implantación del inglés a nivel mundial, ya sea como lengua materna, como segunda lengua o como lengua

extranjera²⁶. Frente a la postura de David CRYSTAL, ferviente defensor de la posición ocupada por el inglés en el momento presente -no incompatible, en su opinión, con la preservación del multilingüismo-, Alastair PENNYCOOK centra sus análisis en explorar los discursos que favorecen en el momento actual la expansión del inglés presentándola como un hecho beneficioso, ideológicamente neutro y natural, enfocando el tema desde una perspectiva crítica. Este último autor, que inserta sus argumentaciones en el novedoso marco de las políticas culturales asociadas a la enseñanza del inglés, demuestra lo escasamente beneficiosos que han resultado los discursos de la lingüística general y de la lingüística aplicada en la formación del profesorado de inglés de cara a despertar en éste una conciencia de las implicaciones políticas e ideológicas subyacentes a su quehacer profesional.

Igualmente crítica con respecto a la actual posición hegemónica del inglés es la postura de Robert PHILLIPSON (1992, 1997 y 1998) o Tove SKUTNABB-KANGAS (2000), autores que estudian el fenómeno desde la óptica de la amenaza que conlleva para las restantes lenguas del mundo y, por consiguiente, para el necesario respeto de los derechos lingüísticos humanos. Estos dos especialistas se ocupan de analizar los discursos asociados a la promoción del inglés y los distintos argumentos con los que se pretende justificar ésta (Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS, 1994). Tanto Robert PHILLIPSON como Tove SKUTNABB-KANGAS recurren al término “lingüicismo”, que se situaría en el

²⁶ Para la clarificación de los conceptos de “lengua materna”, “segunda lengua” y “lengua extranjera”, invitamos a la consulta de Jean-Pierre CUQ (1991 y 2000). David CRYSTAL (1995, pág. 108) establece las diferencias entre inglés como lengua extranjera, inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera en los siguientes términos:

Inglés como lengua extranjera (EFL, English as a Foreign Language): la denominación se refiere al inglés en el contexto de países donde no es la lengua materna y carece de estatus especial, como Japón, Francia, Egipto y Brasil. Más de la mitad de los países del mundo caerían en esta categoría (el círculo en expansión).

Inglés como segunda lengua: la denominación se refiere a la posición del inglés en países donde mantiene un estatus especial como medio de comunicación (el círculo externo). El término ha sido aplicado también al inglés de los inmigrantes y otros extranjeros que viven dentro de un país donde el inglés es la primera lengua.

Inglés como primera lengua: el término designa la lengua adquirida en primer lugar por un niño (también llamada lengua materna o lengua nativa) o preferida en un situación multilingüe. El segundo contexto puede no ser idéntico al primero. Por ejemplo, los hijos de muchos emigrantes europeos a EE. UU. han llegado a utilizar el inglés en el último sentido, aunque no es su lengua materna.

mismo nivel que los de sexismo, racismo, clasismo o edadismo, para referirse a la discriminación basada en motivos de tipo lingüístico. El segundo de los mencionados autores utiliza la expresión “genocidio lingüístico” para referirse a la discriminación de que son objeto las lenguas vernáculas de muchas poblaciones del mundo, sometidas a la imposición de las lenguas dominantes (Tove SKUTNABB-KANGAS, 2000). La especial relevancia que ofrecen las aportaciones de Robert PHILLIPSON justifica que dediquemos un espacio de nuestra exposición a profundizar en las mismas. Este autor, basándose en los planteamientos estructuralistas de la teoría del imperialismo de Johan GALTUNG (Cfr. Robert PHILLIPSON, 1992, págs. 50-57), ha desarrollado la conocida como “teoría del imperialismo lingüístico”, que considera el imperialismo lingüístico inglés como una variedad particular que se inserta en el marco general de aquélla. Lógicamente, su perspectiva incluye también la consideración de otras lenguas a las que en algún momento de la historia se ha podido acusar de ejercer un imperialismo lingüístico, ocupándose por consiguiente, aunque brevemente, del francés²⁷.

Planteamientos previos a la teoría del imperialismo lingüístico desarrollada por Robert PHILLIPSON (1992) que consideran también de manera conjunta los respectivos procesos de expansión del francés y del inglés a lo largo de la historia se encuentran en la obra de Ronald WARDHAUGH (1987).

En nuestra exposición dedicaremos también unas líneas a profundizar en las críticas de que ha sido objeto esta tesis del imperialismo lingüístico inglés por parte de autores como Alastair PENNYCOOK (1994, 1995) o Alan DAVIES (1996). El primero de los mencionados especialistas, aún reconociendo lo que hay de positivo en esos planteamientos, señala sus limitaciones, destacando entre éstas el excesivo determinismo, que limita las posibilidades de acción contrahegemónica. El segundo, por su parte, rechaza de plano cualquier acusación de imperialismo dirigida hacia la lengua inglesa y ataca de raíz el concepto de “lingüicismo”.

²⁷ La teoría estructural imperialista figura recogida en Johan GALTUNG (1980): *The True Worlds: a transnational perspective*. New York. Free Press.

Antes de adentrarnos en la exploración de la expansión del inglés como lengua mundial, aportaremos, como justificación de la no arbitrariedad de la proclamación del fenómeno como una realidad consumada, los datos concretos ofrecidos por David CRYSTAL (1997a, pág. 360). De acuerdo con este autor, que se basa, a su vez en cifras de la UNESCO y diversas organizaciones mundiales, pueden efectuarse las siguientes puntualizaciones con respecto a la situación del inglés en el los tiempos presentes:

- 1ª) Es usado como lengua oficial o semi-oficial en más de 60 países y ocupa un lugar prominente en otros 20.
- 2ª) Es una lengua dominante o ampliamente implantada en todos los continentes.
- 3ª) Es la lengua principal de libros, periódicos, aeropuertos y control del tráfico aéreo, de los negocios internacionales y las conferencias académicas, de la ciencia, la tecnología, la diplomacia, los deportes, la competición internacional, la música pop y los anuncios.
- 4ª) Además, más de las dos terceras partes de los científicos del mundo escriben en inglés; más de las tres cuartas partes del correo del mundo está escrito en inglés; de toda la información en los sistemas electrónicos de recuperación de información del mundo, el 80% se almacena en inglés; la gente en Internet utiliza ampliamente el inglés para comunicarse.

Como complemento de los anteriores datos, presentamos a continuación los distintos usos actuales del inglés destacados por Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 135-137), que corroboran igualmente esa conversión del idioma anglosajón en la lengua más importante del mundo en los tiempos presentes. Afirma así este autor que el inglés tiene una distribución más extensa que cualquier otra lengua en el mundo. Además de ser hablada como primera lengua por millones de personas, es también segunda lengua para muchos otros millones, siendo también varios los millones de personas que saben inglés y lo emplean como lengua extranjera. De manera más precisa, los principales usos del inglés se concretarían en los siguientes:

1) Es la lengua oficial más extendida en todo el mundo, ya sea de hecho o por ley. Es la única lengua oficial en un buen número de países y lengua co-oficial de otros muchos.

2) En el comercio mundial es mucho más empleada que cualquier otra lengua, tanto si se tienen en cuenta las importaciones como las exportaciones o incluso ambas juntas. Los países de habla inglesa en el mundo son responsables también de un tercio del producto nacional bruto, terreno en el que los países de habla francesa representarían sólo una quinta parte de todos los bienes y mercancías en el mundo.

3) Es cada vez más utilizada para usos específicos, como la literatura científica:

“Aunque el inglés no monopoliza completamente la literatura científica, es difícil entender cómo un científico que no pueda leer en inglés o no tenga acceso inmediato a buenas traducciones de inglés puede esperar mantenerse al día en la actividad científica actual” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 136).

4) Predomina en la producción de libros nuevos. Se calcula así que cada año aproximadamente una quinta parte de todos los títulos nuevos son libros publicados en inglés. El francés, por el contrario, representa sólo una doceava parte. Es además también la lengua predominante en el ámbito de la traducción.

5) Es la lengua en la que se lleva a cabo buena parte de la educación de nivel superior en el mundo, ya sea total o parcialmente.

6) Es la lengua de la banca y del comercio internacional.

7) Es la principal lengua empleada en las relaciones internacionales, conferencias, viajes y turismo.

8) En muchas partes del mundo, tiene una importante influencia en la lengua de las élites locales, también en la cultura popular, en el mundo de la música, en las películas, etc.

9) Se ha convertido en la lengua franca del mundo moderno.

10) Una importante consecuencia de este deseo mundial de aprender inglés es su implantación cada vez mayor como lengua extranjera de los currícula escolares de prácticamente todo el mundo. Así,

“El inglés ha sustituido incluso al francés como lengua extranjera preferida en casi todos aquellos lugares donde el francés tenía el dominio, por ejemplo, en Sudamérica, partes del Oriente Próximo y Rumanía. El francés ha tratado de mantener su parte del mercado lingüístico en cada una de esas áreas, especialmente en Sudamérica, pero la utilidad del inglés en la ciencia, la tecnología y la educación superior demuestra generalmente ser más potente que el atractivo de la cultura francesa” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 138).

Puntualiza este autor que las anteriores circunstancias habrían dado lugar al surgimiento de resistencias al inglés, pudiendo adoptar éstas distintas formas. Destaca así, entre ellas, el intento de los franceses de mantener el protagonismo de su lengua en el mundo mediante la creación de una asociación de estados francófonos conocida como la Francofonía cuyo liderazgo procedería claramente de París²⁸. Estas resistencias se manifestarían igualmente en los intentos emprendidos en diversos países para mantener las lenguas libres de las influencias del inglés, que se reflejarían en medidas concretas adoptadas por los gobiernos para proteger las propias lenguas. Frente a estas resistencias de dimensión más o menos formal, existirían también resistencias más informales, como puede ser el caso de la ofrecida por una lengua franca local competidora. Ejemplos de este segundo tipo los encontraríamos en el swahili en el Este de África, el hindú en la India o variedades *pidgin* del inglés en África Occidental.

Ronald WARDHAUGH (1987, pág. 139) aborda también la cuestión del papel activo en la promoción de la lengua adoptado por los gobiernos de los países en los cuales el inglés es el idioma nativo de la mayoría de la población, que no sólo se limitan a contemplar pasivamente cómo la gente de otras partes del mundo viene a estudiar y visitar sus países, sino que se encargan también de enviar profesorado de inglés a otros lugares del mundo. En Estados Unidos, en los años sesenta eran varias las agencias gubernamentales que se ocupaban de la promoción del inglés en el extranjero: la Agencia de Información de Estados Unidos (*United States Information Agency*, USIA), la Organización para el Desarrollo

²⁸ En nuestro siguiente capítulo, donde abordamos las actuaciones emprendidas por Francia a lo largo de la historia para asegurar la difusión y preservación de su lengua, nos ocupamos en profundidad de analizar las implicaciones políticas, económicas, ideológicas y lingüísticas derivadas de esta organización internacional conocida con el nombre de Francofonía.

Internacional (*Agency for International Development*, AID), el Departamento de Estado (*State Department*), los Cuerpos de Paz (*Peace Corps*), y el Departamento de Defensa (*Department of Defense*). En el Reino Unido, entre las organizaciones más influyentes en la promoción del inglés en el extranjero figuraban ya el *British Council* y la BBC (*British Broadcasting Corporation*). Un organismo que también se ocupa de la promoción de inglés es la *English-Speaking Union*. Se trata de una organización mundial cuya principal meta es la promoción de la comprensión y amistad, que se caracteriza por la adopción de una actitud flexible hacia las distintas variedades de la lengua, esponsorizando diversos programas destinados a promover el uso del inglés.

En el curso de nuestra exposición tendremos ocasión de volver sobre todos estos usos actuales del inglés, esbozados aquí simplemente a modo de contextualización introductoria. Como puede apreciarse, existe un alto grado de coincidencia en las constataciones de David CRYSTAL (1997a) y Ronald WARDHAUGH (1987), si bien entre los usos señalados por el segundo, ofrece un especial interés para los planteamientos de nuestro capítulo su mención del importante papel desempeñado por el inglés como lengua extranjera incorporada masivamente a los currícula de los sistemas educativos de numerosos países del mundo, idioma que habría desbancado así al francés. Igualmente importantes son sus afirmaciones con respecto a las resistencias planteadas al dominio hegemónico del inglés, resistencias donde se ubicaría Francia, deseosa de preservar su protagonismo en la escena política luchando al mismo tiempo por el mantenimiento de la presencia de su lengua y su cultura.

Los estudiosos que abordan el papel desempeñado en la actualidad por el inglés en el contexto europeo (Ulrich AMMON, 1994; Joshua A. FISHMAN, 1994; Claude TRUCHOT 1994; o Pieter LOONEN, 1996) suelen dedicar algún apartado de sus trabajos a exponer, de forma más o menos detallada, las causas explicativas de la posición del inglés como lengua privilegiada incluso dentro de la propia Europa, existiendo un alto grado de coincidencia en sus análisis, que generalmente aluden a los ámbitos donde la presencia de la lengua anglosajona deja sentir su influencia de manera más ostensible. Ofrecemos, en las líneas que siguen, una breve síntesis de estas aportaciones, centrándonos en lo más destacado

de cada una de ellas.

Pieter LOONEN (1996, pág. 3), investigador cuyo principal objeto de interés lo constituye la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Países Bajos, ha dirigido también su atención en fechas más recientes al estudio de los efectos causados por la expansión del inglés en Europa como lengua extranjera dominante. Dicho fenómeno obedecería, en su opinión, a las siguientes causas:

- la expansión colonial de Inglaterra;
- el ascenso de Estados Unidos como nación poderosa;
- el papel decisivo de las fuerzas principalmente de habla inglesa al término de la Segunda Guerra Mundial; y
- la necesidad de una lengua internacional dado el creciente contacto entre las naciones a escala mundial.

Como puede apreciarse, este escueto planteamiento resume buena parte de los argumentos esgrimidos en nuestra anterior desarrollo, donde analizábamos el fenómeno desde la óptica francesa, incluyendo, además, como elemento a tener en cuenta de manera muy especial, el proceso de expansión colonial emprendido por Inglaterra a lo largo de la historia.

Efectuando una pequeña panorámica retrospectiva del papel del inglés en el mundo, apunta este autor que unos cuatro siglos atrás el sentimiento hacia esta lengua en Europa distaba mucho de corresponder a la actual situación. En general, el idioma anglosajón era percibido como una lengua inútil, inferior, incluso fea y, sobre todo, muy insular. Estaba considerado entre las lenguas más bajas, siendo caracterizado como una mezcla confusa y depravada, como la escoria de las lenguas europeas. Hasta prácticamente mediados del siglo XIX, esta extraña lengua apenas fue tomada en serio. Se enseñaba poco en las escuelas y se utilizaba también con escasa frecuencia. Ciertamente existía un amor hacia la lengua en algunos sectores eruditos. No puede negarse tampoco la existencia de hablantes de inglés en el continente, muy especialmente los numerosos traductores de obras inglesas esparcidos por

Europa. Puede afirmarse incluso que en el siglo XVIII se habría desarrollado una ola de anglomanía, principalmente en el campo de las letras y la literatura. Es importante reconocer también la existencia de numerosos contactos en el mundo del comercio y de los negocios en los que se recurría a este idioma. Pero, en conjunto, la apreciación general y la demanda hacia el inglés en Europa era extremadamente limitada. Además, hasta aproximadamente 1700, los ingleses estaban bastante bien preparados para aprender lenguas extranjeras ellos mismos.

El mismo Pieter LOONEN (1996, pág. 4) esboza una panorámica de las lenguas dominantes en los contactos internacionales antes de la llegada a escena del inglés, indicando cómo hasta aproximadamente 1800 este papel lo ocupaba el latín en los ambientes académicos y el francés lo hacía en la mayor parte de los restantes entornos. Apunta así este autor que el francés era utilizado como vehículo de comunicación en la mayoría de los tratos con hablantes extranjeros. Se trataba, además, de un componente obligatorio del bagaje cultural de cualquier ciudadano o ciudadana que se preciase de educado. Las palabras y citas de este idioma se empleaban como un ingrediente en el habla nativa que dotaba de elegancia y peso cultural al discurso de quien se servía de este recurso. Ciertamente es también, sin embargo, que el francés constituía un capital cultural reservado sólo a una minoría educada. Esta condición de la lengua francesa se habría mantenido a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX, llegando incluso a la primera mitad del XX. Precisamente en el último de los períodos indicados el inglés habría comenzado un proceso de expansión en Europa, proceso que en un primer momento podría caracterizarse como lento. Los profundos cambios acontecidos en la escena internacional en lo que atañe al papel de las lenguas se deberían así, según este autor, en consonancia con las afirmaciones previas por nosotros efectuadas, a los efectos de la Segunda Guerra Mundial.

Concluye Pieter LOONEN su exposición efectuando una comparación entre las semejanzas y diferencias entre el actual papel del inglés como lengua dominante y las otras lenguas ostentadoras de esa misma posición en otros momentos históricos. Así, por lo que respecta a Europa, el inglés se diferenciaría del latín y del francés, también lenguas principales de la comunicación internacional en otras épocas, en dos cuestiones

fundamentales: en primer lugar, se utiliza también de forma intensa fuera de Europa como primera lengua, como segunda lengua o como lengua extranjera, cosa que no ocurría con el latín fuera de los límites del imperio; en segundo lugar, el inglés no es sólo la lengua de los eruditos o de una minoría educada, sino una lengua muy útil para todo el mundo, incluidos los jóvenes, una lengua que ha penetrado en los más diversos ámbitos de la vida: la ciencia, la tecnología, la diplomacia, el comercio, el turismo, el ocio, dejándose sentir muy especialmente su influencia en el terreno de la música popular, campo donde ocupa actualmente una posición de liderazgo absoluto.

Pieter LOONEN (1996, págs. 7-8) realiza además una serie de observaciones acerca de la posición del inglés en Europa en el momento presente de las cuales destacamos, por su especial interés, dos. En primer lugar llama nuestra atención sobre el hecho de que el estatus de este idioma ha crecido rápidamente en un período de tiempo relativamente breve, más concretamente desde la Segunda Guerra Mundial. Si un fenómeno como el de la expansión de una lengua no es algo nuevo, lo que sí sorprende en este caso concreto es el grado de implantación que ha alcanzado y la rapidez del proceso. Puntualiza este autor, no obstante, que ese honor que actualmente corresponde al inglés en Europa podría pasar a recaer en cualquier otra lengua llegado el momento. Un cambio o giro masivo en la correlación de poderes económico-técnicos afectaría sin duda a su posición privilegiada. Hemos de señalar que coincidimos plenamente con esta primera observación, ya que la principal razón del actual predominio del inglés ha de buscarse en las esferas de la economía y en el desarrollo de las nuevas tecnologías. Es evidente que si Estados Unidos perdiese su papel hegemónico en la economía mundial, el inglés dejaría de ser la lengua extranjera más demandada en los sistemas educativos de la mayor parte de los países de Europa, al igual que en los de otras latitudes. La segunda observación de Pieter LOONEN que nos interesa destacar atañe a la magnitud de la influencia ejercida en los actuales tiempos por la cultura anglosajona, pudiendo afirmarse que ésta funciona como un factor de unificación y de homogeneización a escala mundial.

Otro sociolingüista, Ulrich AMMON (1994), al abordar la cuestión de la posible

solución a los problemas lingüísticos de Europa en las instituciones comunitarias parte, para efectuar su análisis, de una premisa básica: la evidencia de la omnipresencia del inglés en la vida cotidiana de los europeos, por una parte y, por otra, la afirmación de que el idioma anglosajón es, hoy por hoy, la principal lengua franca empleada en Europa como medio de comunicación entre hablantes de distintas lenguas. Apunta así seis grandes campos de ocio y actividad donde la huella del inglés es claramente perceptible, siendo éstos los siguientes:

1. La música popular que puede escucharse habitualmente por la radio en cualquier país europeo.

2. Las películas que se ven en Europa, tanto en las salas de cine como en la televisión, especialmente en las comunidades lingüísticas pequeñas, que suelen emitir las películas en versión original, cosa que no ocurre en otras más importantes, donde lo habitual es que se doblen. No obstante, incluso en el caso de estas últimas, las películas pueden verse en versión original por canal satélite. Es evidente que las películas en inglés son más numerosas y a menudo más populares que las de cualquier otra lengua debido a que Hollywood es el principal centro de producción cinematográfica para las películas que circulan a nivel mundial;

3. Los videojuegos, que desempeñan un importante papel en el tiempo de ocio de los europeos y, muy especialmente, en el de los niños.

4. Distintos usos de los ordenadores que se han convertido en parte de la vida cotidiana donde no puede negarse el importante papel del inglés.

5. El tráfico aéreo, siendo la lengua más empleada en los viajes internacionales dentro de Europa.

6. Los anuncios publicitarios (radio, televisión, salas de cine, etc.). En este caso puede inferirse que el hecho de utilizar el inglés en un anuncio constituye un reclamo positivo para mejorar las ventas del producto. Por otra parte, la publicidad constituye una de las principales vías a través de las cuales se deslizan los préstamos lingüísticos del inglés hacia otros idiomas.

A la hora de abordar los ámbitos de utilización del inglés como lingua franca no sólo

en Europa, sino a nivel mundial, Ulrich AMMON (1994, págs. 3-8) se refiere a un total de tres:

1º.- Puede afirmarse que, a escala mundial, el inglés funciona como lengua dominante en el *discurso científico*. Parece, además, que la evolución actual apunta a una mayor presencia del inglés como lengua franca utilizada en las conversaciones informales entre científicos, especialmente entre la gente más joven.

Ello no ha sido siempre así, adquiriendo el inglés su actual estatus como lengua dominante de la ciencia en el curso del siglo XX. A comienzos de este siglo estaba aproximadamente al mismo nivel que el francés y el alemán, lenguas que hoy juegan un papel relativamente modesto en la comunicación científica. La principal razón de este desarrollo habría sido el dominio de los Estados Unidos, no sólo en el terreno lingüístico, sino en el ámbito de la propia ciencia. Este hecho podría explicarse, en parte, por la devastación de los recursos económicos y científicos en Europa como consecuencia de las dos guerras mundiales y por el papel destructor del nazismo durante este siglo, mientras que Estados Unidos habría quedado prácticamente indemne.

2º.- Un segundo campo en el que el inglés desempeña un primer papel en Europa es el del *comercio internacional*. Así, es la principal lengua de los negocios para las compañías con conexiones multilaterales como es el caso de las multinacionales. Las compañías o empresas más pequeñas, que tienen principalmente contactos bilaterales con sólo ciertos países usan o bien su propia lengua, o bien la oficial o materna del otro país. En situaciones de venta el inglés es la lengua empleada con más frecuencia como vehículo de comunicación cuando el contacto tiene lugar entre personas de diferentes nacionalidades en caso de que el vendedor desconozca la lengua del cliente. El inglés es, además, la lengua más demandada para acceder a un empleo en Europa debido a que un buen número de los contactos internacionales se desarrollan en esa lengua.

3º.- Por lo que respecta al inglés como *lengua de la diplomacia*, hay que hacer notar

que este papel había sido ocupado prácticamente en exclusiva durante siglos por el francés, tanto en Europa como en el resto del mundo. La sustitución del francés por el inglés en ese terreno tuvo lugar en la primera mitad de este siglo. Si el francés era la lengua franca por excelencia de los tratados internacionales, por primera vez con ocasión de la firma del Tratado de Versalles, los franceses, muy a regañadientes, tuvieron que aceptar compartir con el inglés el estatus de lengua de la diplomacia. Por otra parte, se ha llegado a considerar seriamente la posibilidad de utilizarla como única lengua de trabajo de la Unión Europea en un intento de los franceses de recuperar su protagonismo en el mundo de las relaciones internacionales, posibilidad que, hoy por hoy, está prácticamente descartada.

El prestigioso lingüista americano Joshua A. FISHMAN (1994) ha dedicado también un artículo a debatir sobre la pertinencia o no de la generalización del inglés como principal lengua de comunicación europea. Su análisis de la actual situación del inglés en Europa atiende a varios frentes, de los que nos interesa destacar dos: en primer lugar, su papel como lengua franca en proceso de expansión creciente, tanto en el nivel particular como en el de la comunicación en las instituciones gubernamentales; y, en segundo lugar, su papel como lengua también en expansión en el nivel de lo que el propio autor denomina la “comunicación informal metafórica” (Joshua A. FISHMAN, 1994, págs. 67-70).

El primero de los campos apuntados por el lingüista americano, el del creciente empleo del inglés como lengua franca, coincide, como puede apreciarse, con las afirmaciones efectuadas por Ulrich AMMON (1994). Así, Joshua A. FISHMAN señala que el inglés es ya de hecho, hoy por hoy, una lengua franca en Europa en el sentido de que no es infrecuente para individuos y agencias o instituciones intergubernamentales comunicarse regularmente entre sí en inglés. Uno de los contextos institucionales en que se produciría este tipo de situaciones sería justamente, el de la Unión Europea. A juicio de este especialista, la comunicación en el idioma anglosajón tenderá a estar cada vez más presente a medida que se vayan incorporando al ente comunitario nuevos países de Europa en los que no ha existido tradición de dominar el francés. La oposición más fuerte a esta expansión del inglés como lengua franca procedería precisamente de Francia, que se empeñaría en seguir reivindicando

para el francés ese papel ostentado en otro tiempo de lengua incuestionable del mundo civilizado, de la diplomacia y del uso culto.

Por lo que respecta al segundo de los terrenos abordados por Joshua A. FISHMAN, la actual expansión del empleo del inglés como lengua para la “comunicación informal metafórica”, indica nuestro autor que escapa ya fuera del ámbito del concepto tradicional de lengua franca. Normalmente la denominación *lingua franca* conlleva la asunción de la existencia de un proceso formalizado y organizado de interacción y comunicación. Sin embargo, buena parte de la actual expansión del inglés en Europa distaría mucho de responder a esta visión. El inglés estaría adquiriendo una creciente presencia en los escaparates de los almacenes y en los carteles publicitarios prácticamente en todos los países de Europa. Su penetración se haría igualmente sentir de manera cada vez más evidente en la escena de la canción moderna y de la cultura “pop” en general. Algo análogo ocurriría con el mundo de los deportes, de la tecnología popular, del cine, de la televisión, del baile moderno, de la cultura del consumidor, de la cultura de la adolescencia, de la alimentación, de artefactos y conductas que conforman el estilo de vida moderno en sí mismo. Todos estos campos se habrían visto profundamente influidos por el inglés. De hecho, el cambio en favor del inglés se habría convertido en un indicador metafórico de ser joven, carecer de preocupaciones, ser competente técnicamente, estar en contacto con el mundo actual, con sus problemas característicos y oportunidades, de no sentirse refrenado por nociones rígidas o tradiciones inútiles. Todos estos serían indicadores de dónde está la acción hoy en día. Sería justamente esta clase de metáfora la que explicaría el afán de los jóvenes europeos por aprender inglés, incluso antes de saber realmente a qué se quieren dedicar. Estas razones explicarían igualmente el fenómeno de la conversión de la enseñanza del inglés en una auténtica industria en proceso de crecimiento en el conjunto de Europa, así como la apresurada conversión de profesores de ruso a profesores de inglés en países pertenecientes al área de influencia de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, países que, una vez liberados del yugo soviético, podrían finalmente acceder sin restricciones a la cultura popular americana.

Coincidiendo en lo fundamental con los estudios expuestos hasta el momento, Claude TRUCHOT (1994, págs. 15-16) centra su exposición principalmente en el contexto de Francia a la hora de abordar las distintas causas y ámbitos de expansión del inglés en Europa. Ofrece también, no obstante, una rápida síntesis de las razones explicativas del alcance mundial del fenómeno, afirmando que éste tiene su origen en la internacionalización de la sociedad propia de los tiempos que nos ha tocado vivir. Como factores desencadenantes de esta evolución deben mencionarse, en opinión de este lingüista, la mundialización de la economía y las consecuencias derivadas de ella, los cambios tecnológicos, y la globalización planetaria de múltiples actividades. Aun cuando esta globalización atañe, sobre todo, a la vida económica, engloba también numerosos aspectos de la vida cultural y afecta a la vida cotidiana de los individuos.

Para este autor, los ámbitos particularmente afectados por el fenómeno de la expansión mundial del inglés serían fundamentalmente las ciencias, las empresas y los medios de comunicación social, que justificarían la necesidad creciente de recibir formación en ese idioma.

Dejando ya a un lado las aportaciones de los sociolingüistas que se han centrado en estudiar el papel desempeñado por el inglés en Europa, trataremos ahora de ahondar un poco más en las distintas justificaciones que se aducen para explicar la actual posición del inglés como lengua mundial dominante. Como hemos anticipado en algún momento de nuestra exposición, las posturas oscilan aquí entre la defensa más o menos abierta y las acusaciones de imperialismo y la crítica hacia los discursos que pretenden presentar la hegemonía del inglés como un fenómeno natural, beneficioso e ideológicamente neutro.

3.1.1 La defensa de la necesidad de una lengua global: David CRYSTAL

David CRYSTAL (1997b), una autoridad mundial en la lengua inglesa, ofrece una panorámica bien fundamentada en una reciente obra consagrada por entero a explicar el

fenómeno de la expansión del inglés como lengua global²⁹. En los siete capítulos de que consta el libro a que nos referimos, intenta dar respuesta a tres interrogantes básicos:

- 1) ¿Qué es lo que hace mundial a una lengua?
- 2) ¿Por qué es el inglés en este momento la lengua elegida?
- 3) ¿Continuará el inglés ostentando su liderazgo?

Ya en la introducción destaca nuestro autor la extraordinaria rapidez con la que se ha producido la expansión del inglés a escala de todo el planeta considerando el fenómeno como una realidad consumada e incuestionable, al tiempo que apunta a los continuos avances en el terreno de la sociolingüística como herramienta que posibilita indagar sobre las circunstancias sociales y culturales que gobiernan el estatus y cambio de una lengua hoy en día. Su intención es, precisamente, investigar en profundidad la confluencia de factores económicos, políticos, sociales y culturales que han originado la actual situación lingüística de predominio hegemónico del inglés como lengua franca de las comunicaciones internacionales:

“En 1950, cualquier noción del inglés como auténtica lengua mundial no era más que una posibilidad teórica tenue, borrosa, rodeada por las inseguridades políticas de la Guerra Fría, y falta de cualquier definición clara o sentido de dirección. Cincuenta años después, el inglés mundial existe como una realidad cultural y política. ¿Cómo puede haberse producido un cambio lingüístico tan dramático, en menos tiempo que el de una vida? ¿Y por qué ha alcanzado el inglés ese estatus y no otra lengua” (David CRYSTAL, 1997b, Introducción, pág. IX).

En esa misma introducción deja claro este destacado lingüista cuáles son sus supuestos de partida, declarándose ferviente defensor de dos posturas aparentemente antagónicas que, a su juicio, no lo son. Defiende así a un tiempo la necesidad de preservar el multilingüismo, que considera como un rico patrimonio de la humanidad, y la necesidad de la existencia de una lengua común que facilite la comunicación entre poblaciones de distintos

²⁹ Una síntesis de su perspectiva del inglés como lengua mundial se encuentra también recogida en David CRYSTAL, 1995 y 1997a.

entornos geográficos, contribuyendo de ese modo a hacer más accesibles las posibilidades de entendimiento mutuo.

En el primer capítulo (David CRYSTAL, 1997b, págs. 1-23) intenta justificar la necesidad de una lengua global en el momento presente como instrumento facilitador de la comunicación entre gentes que hablan diferentes lenguas maternas en un mundo en el que los contactos son cada vez más frecuentes. Comienza proporcionando una *definición* de lo que él entiende por lengua global, explicando posteriormente las vías por las que una lengua puede adquirir esa posición privilegiada: “Una lengua alcanza un estatus auténticamente global cuando desarrolla un papel especial que es reconocido en todos los países” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 2). A la hora de precisar los factores que convierten a una lengua en global, indica que el número de hablantes que la tienen como lengua materna no es, por sí mismo, un elemento suficiente:

“Para alcanzar ese estatus, una lengua tiene que ser asumida por otros países alrededor del mundo. Éstos tienen que decidir concederle una posición especial dentro de sus comunidades, aun cuando pueda haber en ellas pocos (o ningún) hablante de esa lengua como materna” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 3).

Entre los *procedimientos* mediante los que un país puede asignar a una lengua un papel especial, destaca nuestro autor dos:

1º.- Convertirla en lengua oficial, de manera que sea un medio habitual de comunicación del gobierno, los tribunales de justicia, los medios de comunicación y el sistema educativo. A menudo se denomina a la lengua que se encuentra en esas circunstancias “segunda lengua”, ya que es vista como complemento de la “primera lengua” o “lengua materna” de una comunidad. El inglés hoy en día tiene un estatus especial en más de setenta países, pudiendo citarse como ejemplos lugares tan dispares como Ghana, Nigeria, la India, Singapur y Vanuatu. Ninguna otra lengua en el momento actual ha conseguido un grado de implantación similar, pese a que otras lenguas como el francés, el español, el alemán, el ruso o el árabe han alcanzado también un uso oficial importante en determinados lugares.

Son varios también los modos en que una lengua puede adquirir la consideración de oficial, pudiendo ser la única lengua oficial de un país, compartir ese estatus con otras lenguas, o bien tener un rango “semi-oficial”. En este último caso, su utilización se restringe a ciertos ámbitos.

Las razones que pueden llevar a un país a elegir una lengua como oficial son igualmente muy variadas: tradición histórica, conveniencia política, o deseo de establecer contactos comerciales, culturales o tecnológicos.

2°.- Concederle prioridad como lengua extranjera enseñada preferentemente en el sistema educativo de un país. Hoy por hoy, el inglés es indiscutiblemente la lengua cuya enseñanza en calidad de lengua extranjera está más extendida en los sistemas educativos en distintos lugares de todo el mundo. La lista de países donde esto ocurre así supera el centenar, incluyéndose en ella China, Rusia, Alemania, España, Egipto y Brasil, por citar algunos ejemplos. A menudo, esta preferencia por el inglés como lengua extranjera en los sistemas educativos ha traído consigo el desplazamiento de otra lengua que anteriormente ocupaba ese lugar. Nuestro autor cita el caso de Argelia, antigua colonia francesa donde en el año 1996 el inglés sustituyó al francés como principal lengua extranjera en las escuelas. Nosotros podríamos añadir el caso de otros países europeos, como la propia España, la vecina Portugal o Italia donde ha ocurrido un proceso similar.

A la hora de analizar los distintos *factores* que inciden en el hecho de que una lengua pueda convertirse en global, David CRYSTAL pone de relieve los estrechos vínculos mantenidos con el poder, poniendo como ejemplo la expansión del latín como lengua internacional a lo largo de todo el imperio romano debido a que los romanos eran más poderosos que los pueblos conquistados. Una vez que el poder militar entró en declive, el latín se habría mantenido durante un milenio como la lengua internacional de la educación gracias a otro tipo de poder, el poder religioso ostentado por la Iglesia Católica. Está claro que, “sin una fuerte base de poder, ya sea político, militar o económico, ninguna lengua puede efectuar progresos como medio internacional de comunicación” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 5).

La lengua no tiene una existencia independiente de sus hablantes. Cuando éstos triunfan en la escena internacional, su lengua triunfa. Si, por el contrario, fracasan, también la lengua fracasa.

Frecuentemente se atribuye la mayor implantación de una lengua a toda una serie de concepciones erróneas o falsas creencias, como el pensar que reúne determinadas cualidades estéticas, que posee un determinado poder literario o una especial claridad de expresión. Este tipo de argumentaciones se han empleado en ocasiones, como bien apunta David CRYSTAL, para explicar el éxito de la lengua inglesa, alegándose su estructura sintáctica sencilla, su gramática poco compleja o la ausencia de terminaciones para masculino y femenino, elementos que redundarían en una mayor facilidad para aprenderla:

“Una lengua no se convierte en global a causa de sus propiedades estructurales intrínsecas, o debido a la talla de su vocabulario, o porque ha sido un vehículo de una gran literatura en el pasado, o porque se asociaba, en un tiempo, a una gran cultura o religión. Todos estos son factores que pueden motivar a alguien a aprender la lengua, desde luego, pero ninguno de ellos solo, o en combinación, puede asegurar la expansión mundial de una lengua. (...) De manera análoga, las propiedades estructurales poco adecuadas (...) tampoco impiden a una lengua alcanzar un estatus internacional” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 7).

Desterradas las anteriores argumentaciones, reitera este lingüista que el principal factor determinante del ascenso de una lengua al rango de internacional es el poder político de sus hablantes, y, más especialmente, el militar:

“La explicación es la misma a lo largo de la historia. ¿Por qué el griego se convirtió en la lengua de comunicación internacional en Oriente Medio hace más de 2000 años? No fue a causa de los intelectos de Platón y Aristóteles: la respuesta yace en las espadas y en las lanzas empuñadas por los ejércitos de Alejandro el Grande. ¿Por qué el latín llegó a ser conocido en toda Europa? Pregúntese a las legiones del Imperio Romano. ¿Por qué el árabe llegó a ser tan hablado en el norte de África y en Oriente Medio? Sígase la expansión del Islam, transportada por la fuerza de los ejércitos de los árabes desde el siglo dieciocho. ¿Por qué el español, el portugués y el francés penetraron en América, África y el Lejano Oriente? Estúdiense las políticas coloniales de los reyes y reinas del Renacimiento, y el modo en que esas políticas fueron cruelmente llevadas a cabo por los ejércitos de tierra y la

marina en todo el mundo conocido. La historia de una lengua global puede rastrearse a través de las expediciones exitosas de sus hablantes soldados/marineros. Y el inglés (...) no ha sido una excepción” (David CRYSTAL, 1997b, *Ibidem*).

Sin embargo, el dominio lingüístico internacional no es sólo resultado de la conquista o del poder militar. Una nación militarmente poderosa puede tratar de imponer una lengua, pero se necesita una nación económicamente poderosa para mantenerla y expandirla. Para este autor, el factor económico, unido al poder político, resulta decisivo a la hora de explicar la expansión del inglés ya a comienzos del siglo XX. En esas fechas, los desarrollos económicos comenzaron a operar a escala global, contando para ello con el apoyo de las nuevas tecnologías de la comunicación: telégrafo, teléfono, radio, y promoviendo de este modo el surgimiento de numerosas organizaciones multinacionales. El crecimiento de la competitividad en la industria y los negocios trajo consigo una explosión de las ventas y de la publicidad a escala internacional. La prensa alcanzó igualmente importantes niveles de difusión, que pronto fueron sobrepasados por los programas radiofónicos y la televisión. La tecnología, bajo la forma de películas y discos, proporcionó un considerable impulso a las empresas de entretenimiento de masas, que pronto alcanzaron un impacto mundial. El incentivo de efectuar progresos en la ciencia y la tecnología impulsó un entorno intelectual y de investigación internacional que otorgó a la erudición y a la educación superior un elevado perfil.

Coincidimos con David CRYSTAL (1997b, pág. 8) en afirmar que cualquier lengua que se hubiese encontrado en el centro de la explosión de actividad internacional arriba descrita podría haber alcanzado un estatus global. Para nuestro autor, el hecho de que esta lengua haya sido el inglés se debería a que “estaba en el lugar adecuado en el momento adecuado”. Así, a comienzos del siglo XIX, Gran Bretaña se había convertido en la potencia industrial y comercial líder del mundo. Hacia finales de ese mismo siglo, la población de Estados Unidos era mayor que la de cualquiera de los países de Europa Occidental y ya entonces su economía era la más productiva y la que presentaba un ritmo de crecimiento más rápido en todo el mundo. El imperialismo colonial británico había diseminado el inglés alrededor del mundo durante el siglo XIX. A lo largo del siglo XX, esta presencia mundial

fue mantenida y promovida a través de la supremacía económica de la nueva superpotencia americana, siendo el inglés la lengua que estaba detrás del dólar.

Como señalábamos unas líneas antes, David CRYSTAL demuestra ser un ardiente defensor del inglés como lengua global siempre y cuando su implantación generalizada no implique la desaparición de otras lenguas del mundo a expensas de ello, lo que sería una auténtica catástrofe: “un mundo de diversidad lingüística puede, en principio, continuar existiendo en un mundo unido por una lengua común” (1997b, pág. 19). La necesidad de buscar una lengua facilitadora de la comunicación entre comunidades lingüísticas heterogéneas, como explica este lingüista, no es algo nuevo, contando con numerosos precedentes a lo largo de la historia. Así, la traducción ha jugado un papel fundamental en las interacciones humanas desde hace cientos de años. Cuando los embajadores o monarcas se encontraban en la escena internacional, resultaba indispensable la presencia de intérpretes. Los intercambios comerciales, a su vez, han originado también en tiempos pasados la necesidad de contar con una “lengua común”. En ocasiones, el problema se ha resuelto recurriendo a una lengua simplificada, una lengua *pidgin*, que combina elementos de las distintas lenguas de las comunidades participantes en esos intercambios. Estas lenguas *pidgin* sobreviven todavía hoy en muchos territorios que pertenecían a las antiguas potencias coloniales europeas y cumplen aún con ese papel de lengua franca. Otras veces ha emergido como lengua franca una lengua indígena, generalmente la correspondiente al grupo étnico más poderoso de la zona. Sin embargo, lo más frecuente es que se acepte una lengua de fuera de la comunidad, como el inglés o el francés, a causa de la influencia política, económica o religiosa de una potencia extranjera. La expansión geográfica que puede alcanzar una lengua franca depende por entero de factores políticos: algunas lo hacen en pequeños dominios, otras en áreas muy importantes. En los tiempos modernos son varias las lenguas que han desarrollado un papel internacional importante como “lengua franca”, aunque en áreas limitadas. Tal es el caso del swahili, el árabe, el español, el francés, el inglés, el hindú o el portugués.

El surgimiento de una verdadera necesidad de contar con una lengua franca para el

mundo entero se remontaría al siglo XX y, de manera más precisa, a la segunda mitad de este último, siendo uno de los factores desencadenantes el creciente desarrollo de las organizaciones políticas internacionales. A partir de mediados de los años cuarenta y en la década de los cincuenta empiezan a crearse importantes organismos internacionales para la comunicación política. El principal, las Naciones Unidas, data de 1945, misma fecha de la creación del Banco Mundial. Un año más tarde nacen la UNESCO y la UNICEF, y le siguen, a partir de esas fechas, la Organización Mundial de la Salud (1948) y la Agencia Internacional para la Energía Atómica (1957). Nunca antes se habían visto representados tantos países en reuniones o encuentros internacionales. Por otra parte, en un nivel más limitado, empiezan a surgir agrupaciones regionales o políticas multinacionales como la Commonwealth o la actual Unión Europea. Estos contextos serían los que habrían originado la necesidad de adoptar una única lengua franca para facilitar la comunicación en esos foros. Generalmente, estas organizaciones han optado por designar un reducido número de lenguas como oficiales. Si en 1945 las Naciones Unidas comenzaron su vida con 51 miembros, en 1956 esta cifra ascendía ya a 80. Los movimientos de independencia iniciados en este período condujeron a un incremento masivo del número de nuevas naciones durante la década siguiente y el proceso continuó ininterrumpidamente en la década de los noventa, tras el colapso de la Unión Soviética, llegándose, en 1998 a una cifra superior a la de 180 estados miembros:

“Nunca ha habido una época, a lo largo de la historia, en la que tantas naciones necesitasen hablar unas con otras tanto. Nunca ha habido un época en la que tanta gente quisiese viajar a tantos lugares distintos. (...). Y nunca ha habido una necesidad más urgente de una lengua global” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 12).

Otro ámbito en el que se aprecia muy especialmente la necesidad de una lengua global es el de las comunidades académicas y de negocios internacionales, resultando cada vez más evidente en él que la adopción de única lengua franca constituye ya una realidad.

El crecimiento de los contactos internacionales, que justificaría la necesidad de esa lengua común para comunicarse en todo el mundo sería, para David CRYSTAL, resultado

de dos desarrollos independientes pero complementarios entre sí: las modernas tecnologías de las comunicaciones y la tecnología del tráfico aéreo. Ambos factores conjugados han contribuido a facilitar la movilidad de la gente, tanto física como electrónicamente.

David CRYSTAL se detiene en explorar en profundidad las *razones* que explican la elección del inglés, y no de otra lengua, para ese papel de lengua mundial³⁰. Centra para ello su análisis en tres puntos: el contexto histórico de la expansión del inglés a lo largo del mundo, los cimientos culturales y, finalmente, el legado cultural de dicha lengua.

De acuerdo con su exposición, el actual estatus global del inglés es resultado de dos factores, uno de tipo *geográfico-histórico* y un segundo *sociocultural*. El primer factor, el geográfico-histórico corresponde a la expansión del imperio colonial británico, que alcanzó su cima hacia finales del siglo XIX; y a la emergencia de Estados Unidos como potencia económica líder en el siglo XX, siendo esta última circunstancia la que ha proporcionado al inglés el impulso definitivo que permite explicar su posición mundial hoy en día. El factor sociocultural, por su parte, requiere remontarse a los cimientos culturales de la expansión del inglés en el siglo XIX y analizar las distintas manifestaciones culturales asociadas al desarrollo de la lengua en el siglo XX.

A la hora de ofrecer una perspectiva histórica de las distintas fases atravesadas por el inglés en su proceso de expansión mundial, se sirve de la teoría elaborada por el renombrado lingüista Braj KACHRU (cit. en David CRYSTAL, 1997, págs. 53-54 y 1995, pág. 107), quien sugiere tres círculos concéntricos para explicar dicho proceso: el *círculo interior*, el *círculo exterior* o *extendido* y el *círculo creciente* o *en expansión*. Cada uno de los círculos representaría los diferentes modos en que la lengua ha sido adquirida y se emplea corrientemente. Si bien es cierto que no todos los países encajan de manera perfecta en el

³⁰ Una síntesis de las razones esgrimidas por este autor para justificar la expansión mundial del inglés se encuentra en David CRYSTAL, 1995, pág. 106, donde agrupa éstas en siete grandes bloques: históricas, políticas internas, económicas externas, prácticas, intelectuales, de simple entretenimiento, o incluso argumentaciones erróneas que atribuyen al idioma propiedades intrínsecas que harían más fácil su aprendizaje.

modelo de Braj KACHRU, éste está considerado como una aproximación útil que ofrece una panorámica clara.

- El *círculo interior* se refiere a las bases tradicionales del inglés, a aquellos países donde es la primera lengua: Estados Unidos, el Reino Unido, Irlanda, Australia y Nueva Zelanda.

- El *círculo exterior* o *extendido* incluye las primeras fases de expansión del inglés en entornos no nativos, países donde la lengua se ha convertido en parte de las principales instituciones, y desempeña un papel importante como “segunda lengua” en entornos multilingües: Singapur, India, Malawi y más de cincuenta territorios.

- El *círculo creciente* o *en expansión* implica a aquellas naciones que reconocen la importancia del inglés como lengua internacional, aunque carecen de historia de colonización por parte de miembros del círculo interior y no han concedido al inglés ningún estatus administrativo especial: China, Japón, Grecia, Polonia, y un número creciente de estados. En estas áreas el inglés es enseñado como lengua extranjera.

Según los datos aportados por David CRYSTAL (1997b, págs. 54-55), referidos al año 1995, aproximadamente setenta y cinco territorios concederían al inglés un lugar especial, ya sea en calidad de miembros del círculo interno o del externo (Cfr., para una relación completa, la lista alfabética ofrecida en las págs. 57-60).

Sin embargo, justificar el fenómeno de la rapidísima expansión sufrida por el inglés, principalmente en la segunda mitad del siglo XX, exige examinar tanto las bases o fundamentos culturales sentados en el siglo XIX como el modo en que la sociedad moderna utiliza esa lengua y depende de ella hoy en día, lo que nos conduce al segundo de los factores apuntados, el sociocultural. David CRYSTAL consagra una parte fuerte de su obra (cap. 3, págs. 64-77 y cap. 4, págs. 78-112) a la exposición de estas dos cuestiones.

En lo que atañe a los cimientos culturales de la expansión, éstos habrían tomado cuerpo inicialmente en el siglo XIX, coincidiendo con el momento de apogeo alcanzado por

el imperio británico. Habrían contribuido a su establecimiento dos factores primordiales: los desarrollos políticos y el crecimiento económico e industrial experimentado por Gran Bretaña en ese momento, al que se añadiría, hacia finales de siglo, el experimentado por los Estados Unidos.

En el terreno de los desarrollos políticos, el importante crecimiento experimentado por el imperio colonial británico en el siglo XIX llevó a considerar la influencia civilizadora de Gran Bretaña como una meta deseable, con independencia del lugar del mundo de que se tratase, siendo el conocimiento de la lengua inglesa un medio esencial para alcanzar este fin. Por otra parte, al igual que ocurrió en el caso de otros imperios coloniales -estamos pensando en el caso de Francia-, la lengua era considerada como garante, como un símbolo de la unidad política. Esta visión continuó prevaleciendo incluso en el siglo XX, cuando resultaba más que evidente que el imperio estaba desvaneciéndose. Esto explica que muchos de los países multilingües que accedieron a la independencia, especialmente en África, escogiesen el inglés como lengua oficial para permitir a los hablantes de sus comunidades indígenas comunicarse unos con otros a nivel nacional.

Si, por una parte, la adopción del lenguaje de una potencia colonial se convierte en un instrumento unificador de la comunicación dentro de una colonia, este hecho refleja también los vínculos entre la colonia y la antigua metrópoli. En el caso del inglés, esos lazos revestían un significado particular a causa del período histórico en el que se formaron. El inglés simbolizaba la posibilidad de acceder a una cultura que había sido responsable de la Revolución Industrial. Justamente ahí tiene su origen la importante consideración concedida al idioma anglosajón como omo lengua que posibilitaba el acceso al conocimiento.

A comienzos del siglo XIX Inglaterra se había convertido en la nación líder en el mundo de la industria y del comercio, experimentando un crecimiento económico no alcanzado por ningún otro país en ese siglo. La mayoría de las innovaciones de la Revolución Industrial tuvieron un origen británico: la utilización del carbón, el agua y el vapor para conducir la maquinaria pesada; el desarrollo de nuevos materiales, técnicas y equipamiento

en una amplia gama de industrias de manufactura; la emergencia de nuevos medios de transporte.

Las consecuencias lingüísticas de estos logros fueron importantes, dada la procedencia inglesa de la nueva terminología de los avances científicos y tecnológicos. Por otra parte, el hecho de que estas innovaciones tuviesen su origen en un país de habla inglesa significaba que las personas procedentes de fuera que quisiesen conocerlas en profundidad tenían que aprender inglés. Inglaterra actuó así en esa época como un imán que atraía a inventores de distintos lugares del continente.

Desarrollos similares a los descritos se estaban produciendo también en Estados Unidos, nación que hacia finales del siglo XIX sobrepasaba ya a Inglaterra, convirtiéndose en la economía con un índice de crecimiento más rápido del mundo. Poco a poco, el efecto imán antes ejercido por Inglaterra se desplazó a América, que empezó así a atraer a importantes investigadores europeos.

La naturaleza de la Revolución Industrial se vio apoyada por un conjunto de avances que convirtieron el nuevo conocimiento en ampliamente accesible. De hecho, los nuevos desarrollos tecnológicos contribuyeron de manera importante a la disseminación de las ideas. Así, la tecnología del vapor revolucionó la imprenta, posibilitando la introducción de las máquinas de linotipo y de prensas rotativas de alta velocidad, generando con ello una importante cantidad de publicaciones en inglés: manuales técnicos, libros de instrucciones, anuncios, revistas especializadas y populares. A medida que estas innovaciones hacían acto de presencia en América, la cantidad de material en lengua inglesa se incrementó de manera importante.

Los progresos en los transportes y las comunicaciones facilitaron igualmente el acceso al nuevo conocimiento. Durante la primera mitad del siglo XIX, gracias al crecimiento experimentado por los nuevos sistemas de transporte, especialmente los barcos de vapor y el ferrocarril, dio comienzo el proceso de acercamiento entre gentes de lugares distantes.

Durante la segunda mitad del siglo, los nuevos sistemas de comunicación, especialmente el telégrafo y el teléfono, convirtieron prácticamente en instantáneo el contacto entre la gente. Por otra parte, la rapidez de los nuevos métodos de transporte transformó la disponibilidad de los productos de la Revolución Industrial. Los nuevos métodos de producción en masa demandaban nuevos métodos de transporte en masa. En particular, por lo que respecta a la lengua, la distribución diaria de periódicos a gran escala no habría sido posible sin el ferrocarril y, más tarde, una red de carreteras capaz de soportar un tráfico creciente de vehículos pesados.

También hay que mencionar como importante factor de crecimiento económico la llegada de nuevas fuentes de energía como el petróleo, aunque en este caso fue Estados Unidos el que se hizo con el control. La Standard Oil, por ejemplo, fue una de las diversas organizaciones gigantes que emergieron en Estados Unidos en las últimas décadas del siglo XIX, alimentadas por las enormes reservas naturales del país. Otra organización gigante fue el imperio de la prensa de William Randolph HEARST. Un tercer imperio importante era el de manufactura, banca y transporte del financiero John PIERPONT MORGAN. Su banco se había convertido, a finales de siglo, en una de las más poderosas instituciones financieras, ayudando a financiar las provisiones y necesidad de créditos de los aliados en la Primera Guerra Mundial y una buena parte del coste de la reconstrucción europea en la posguerra. El único país que había desarrollado una fuerza financiera e industrial comparable, durante el último cuarto del siglo XIX, era Alemania, pero, tras la derrota de 1918, iba a desaparecer rápidamente, dejando expedita la vía para el dominio económico americano.

En los primeros años del siglo XIX tuvo lugar un rápido crecimiento del sistema bancario internacional, especialmente en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Las nuevas organizaciones soportaban las fortunas de las compañías industriales en desarrollo, manejaban la seguridad del gobierno, y facilitaban el crecimiento del comercio y la inversión mundial. En particular, los países menos ricos del mundo, así como las nuevas colonias, necesitaban urgentemente atraer la inversión extranjera. Empresas como Rothschild y Morgan se implicaron cada vez más en dar respuesta a estas necesidades, y Londres y Nueva York

se convirtieron en las capitales de las inversiones del mundo.

En 1914, Inglaterra y Estados Unidos estaban invirtiendo, si consideramos a ambos países conjuntamente, más de 4.500 millones de libras en el extranjero, lo que representaba tres veces más que Francia y casi cuatro veces tanto como Alemania. El imperialismo económico resultante aportó una dimensión fresca al equilibrio del poder lingüístico. El acceso al conocimiento se convirtió en acceso al conocimiento de cómo conseguir respaldo financiero:

“No es posible identificar causa y efecto. Tantos desarrollos estaban teniendo lugar al mismo tiempo que sólo podemos apuntar a la emergencia, hacia finales del siglo XIX de un clima de opinión no manifestada abiertamente que había convertido al inglés en la elección natural para el progreso” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 75).

Para este lingüista, a comienzos del siglo XX el inglés se había convertido en la lengua dominante de la política y la economía globales, y todo apuntaba a que continuaría así. Su estatus no era cuestionado, y el importante papel que iba a corresponder a Estados Unidos en la expansión futura de la lengua empezaba ya a vislumbrarse. Todo lo que se requería para mantener la posición de la lengua era un período de consolidación y de expansión. Podríamos situar el comienzo de esta etapa en los años inmediatamente posteriores al fin de la Primera Guerra Mundial, concretamente ya en 1919. El sistema de mandatos introducido por la Liga de Naciones transfirió las antiguas colonias alemanas en África, Oriente Medio, Asia y el Pacífico a la supervisión de las potencias vencedoras, y la influencia de la lengua inglesa aumentó de manera importante en áreas que pasaron a ser gestionadas directamente por Gran Bretaña (como Palestina, Camerún y Tanganika), o por otras naciones de habla inglesa: Australia (en Nueva Guinea Papúa), Nueva Zelanda (en Samoa) y Sudáfrica (en África del Sudoeste, actualmente Namibia).

David CRYSTAL (1997b, pág. 78) considera, sin embargo, como factor verdaderamente determinante de la ulterior expansión de la lengua inglesa en el mundo de la posguerra el modo en que los legados culturales de la era colonial y la Revolución Industrial

comenzaron a ser percibidos a escala internacional. Así, la influencia del inglés habría comenzado a hacer acto de presencia como un medio de comunicación en constante crecimiento a partir de la Primera Guerra Mundial en un total de seis grandes campos o ámbitos:

1. Las relaciones internacionales.
2. Los medios de comunicación social: prensa, publicidad, radio, televisión, películas, música popular, etc.
3. Los viajes internacionales.
4. La seguridad internacional.
5. La educación.
6. Las comunicaciones.

Expondremos, a continuación, cómo tuvo lugar la progresiva penetración del inglés a escala mundial a través de cada uno de esos campos según este autor.

Comenzando por las *relaciones internacionales* (David CRYSTAL, 1997b, págs. 78-82), la primera de las alianzas internacionales modernas que otorgó un lugar especial al inglés en sus procedimientos fue la Liga de Naciones, que le concedió el estatus de lengua oficial junto con el francés, siendo todos sus documentos impresos en ambas lenguas. La Liga fue creada como parte del Tratado de Versalles en 1920, y en su primera asamblea, contaba con cuarenta y dos miembros, varios de ellos de fuera de Europa. En 1945, la Liga fue sustituida por las Naciones Unidas, siendo éste uno de los foros donde la necesidad de una lengua franca empezó a hacerse cada vez más evidente.

Actualmente, el inglés es empleado como lengua oficial o lengua de trabajo en la mayor parte de las reuniones políticas internacionales en todos los lugares del mundo. Como ejemplos pueden señalarse La Asociación de Naciones del Sudeste de Asia, la Commonwealth, el Consejo de Europa, la Unión Europea y la OTAN. En algunos casos, como es el de la Organización de Países Exportadores de Petróleo, por ejemplo, el inglés es

la única lengua oficial, y, en el de la Asociación Europea de Libre Intercambio, es la única lengua de trabajo. En otros muchos casos, no obstante, el inglés comparte con otras lenguas ese estatus de lengua oficial o lengua de trabajo

El inglés es la única lengua utilizada en muchas organizaciones internacionales, especialmente en Asia y el Pacífico, así como en numerosas organizaciones científicas. Sólo un pequeño número de cuerpos internacionales no efectúan ningún uso oficial del inglés, tratándose en su mayoría, de organizaciones francesas, guiadas por preocupaciones francófonas relacionadas con la promoción y defensa del idioma galo. El dominio del inglés en las organizaciones internacionales no se limita a la ciencia. Varias organizaciones deportivas trabajan también únicamente en inglés, y, cuando disputan competiciones internacionales, el inglés se convierte automáticamente en la lengua franca del encuentro.

Esta tendencia a la presencia del inglés en los encuentros internacionales se refleja también en Europa, aunque la combinación más usual a la que recurren distintas organizaciones incluye tres lenguas: inglés, francés y alemán. Sin embargo, son muchas también en ese continente las organizaciones científicas que trabajan sólo en inglés.

Pasando al segundo de los campos, el de los *medios de comunicación social*, David CRYSTAL (1997b, págs. 82-94), tras destacar los estrechos lazos que éstos mantienen con el mundo de la política, se detiene en analizar los progresos efectuados por el inglés en un total de cinco ámbitos:

- la prensa;
- la publicidad;
- la radio y la televisión;
- la industria cinematográfica; y, por último,
- la música popular.

En el caso de la prensa, la importancia del inglés se remonta unos cuatrocientos años

atrás. En las primeras décadas del siglo XVII, varios países europeos publicaban periódicos rudimentarios, pero la censura, las guerras y otro tipo de obstáculos dificultaron su crecimiento. En Gran Bretaña, sin embargo, el progreso fue mucho mayor, aun cuando también en ese país los períodos de censura limitaron de manera importante el contenido de la prensa hasta finales de siglo. En el siglo XVIII se crearon periódicos como *The Times* (1788) y *The Observer* (1791). El siglo XIX fue el período en que se produjeron mayores progresos gracias a la introducción de la nueva tecnología de la imprenta, a los nuevos métodos de producción en masa y transportes. En ese mismo siglo tuvo lugar el desarrollo de una prensa auténticamente independiente, impulsada principalmente en Estados Unidos. La censura y otras restricciones continuaron en la Europa continental durante las primeras décadas, lo que significó que el suministro de noticias populares en lenguas que no fuesen el inglés se desarrolló mucho más lentamente. La circulación en masa de la prensa se consiguió con periódicos como el *New York Herald* (1833) y el *New York Tribune* (1841). En Inglaterra, los impuestos restringieron el crecimiento de la prensa en la primera mitad del siglo, pero *The Times* continuó aumentando su importancia a través de todo el período. Sin embargo, en la segunda mitad de siglo se produjo un incremento masivo de la publicación de periódicos. Hacia finales de siglo, la prensa popular, con el lanzamiento de *The Daily Mail* (1896) puso en contacto a Inglaterra con América. A partir de entonces, los titulares publicados en lengua inglesa empezaron a ser difundidos en los puestos de prensa de todo el mundo.

Por otra parte, las técnicas de recogida de noticias conocieron importantes desarrollos que contribuyeron a reforzar el papel del inglés en la prensa. Hacia mediados del siglo XIX empezaron a surgir las principales agencias de noticias, especialmente después del invento del telégrafo.

Una importante presencia del inglés se detectaría igualmente en la publicación de revistas de entretenimiento, literarias, técnicas, científicas, folletos, y publicaciones de todo tipo.

También dentro del terreno de los medios de comunicación hacia finales del siglo XIX, una combinación de factores económicos y sociales condujo a un notable incremento en la inclusión de anuncios publicitarios en todo tipo de publicaciones, especialmente en los países más industrializados. La producción en masa había incrementado el flujo de mercancías, promoviendo así una fuerte competencia. El poder adquisitivo de los consumidores iba siendo cada vez mayor, y las nuevas técnicas desarrolladas por la imprenta ofrecían nuevas posibilidades. En Estados Unidos, los editores comenzaron a darse cuenta de que los ingresos obtenidos mediante la publicidad les permitirían rebajar el precio de venta de sus revistas, incrementando así de forma importante su circulación. Esta táctica fue adoptada ya a finales del siglo XIX por algunas revistas importantes como el *Cosmopolitan*, siendo seguidas pocos años después por otras publicaciones.

El inglés acompañó a la publicidad desde fechas muy tempranas, cuando los periódicos semanales comenzaron a incluir anuncios de libros, medicina, té y productos domésticos. Muchos nombres que hoy nos resultan familiares, como Ford, Coca-Cola, Kodak y Kellogg recibieron un impulso especial en la década de los veinte. Los medios de comunicación pronto se dieron cuenta de la rapidez con la que un producto podría ser dado a conocer a una audiencia. La presencia de anuncios en cualquier ciudad del mundo donde aparecen textos en inglés, cuyo origen se encuentra en el crecimiento de los mercados internacionales, constituye hoy en día una de las más destacadas manifestaciones globales del uso de esta lengua.

En el campo de la publicidad, es el inglés de los productos americanos el que gobierna. Su impacto, en un principio, fue más reducido en Europa debido a la existencia de un mayor control sobre los anuncios en televisión, pero una vez que se desarrollaron los canales comerciales, la influencia de la experiencia americana dejó sentir su huella.

Continuando con el terreno de los medios de comunicación, nos referiremos ahora a la radio y a la televisión, que contribuyeron también de manera importante a la difusión mundial del inglés. Concretamente el inglés fue la primera lengua transmitida a través de la

radio en el año 1906. Fueron necesarias muchas décadas de investigación experimental en física, principalmente en Inglaterra y América, antes de que fuese posible enviar las primeras señales de telecomunicación de radio a través del aire. La primera estación comercial de radio se estableció en Pittsburgh, en Pensilvania, difundiendo su primer programa en noviembre de 1920. En 1922, en Estados Unidos, había ya más de 500 estaciones emisoras. En Gran Bretaña, se llevaron a cabo emisiones experimentales en 1919, y la British Broadcasting Company (BBC) se estableció en 1922, desarrollando un concepto de emisión de un servicio público -para informar, educar y entretener-, que demostró ser altamente influyente en el extranjero. En la década de los veinte comenzaron las emisiones radiofónicas en inglés en Canadá, Australia y Nueva Zelanda y en la India. La mayor parte de los países europeos comenzaron sus emisiones de radio durante el mismo período. A medida que los servicios proliferaban, resultaba cada vez más urgente llegar a acuerdos internacionales (por ejemplo, sobre el uso de las longitudes de onda y frecuencias).

En el caso de la televisión, el primer servicio de alta definición del mundo, proporcionado por la BBC, comenzó en Londres en 1936. En Estados Unidos, la *National Boadcasting Company* comenzó a proporcionar un servicio regular en 1939. Las estaciones de emisión de televisión empezaron a extenderse con rapidez en Estados Unidos. Según manifiesta David CRYSTAL (1997, pág. 88), “sólo podemos especular sobre cómo estos desarrollos en los medios de comunicación social deben haber influido en el crecimiento del inglés mundial”.

Sin embargo, sí resulta más evidente la repercusión de las emisiones destinadas específicamente a audiencias de otros países. Se trata de un tipo de programas que Inglaterra desarrolló en la década de los treinta. Los programas internacionales de la BBC, especialmente sus emisiones de noticias, alcanzaron un punto álgido durante la Segunda Guerra Mundial, cuando ayudaron a elevar la moral de la población en los territorios ocupados por los alemanes. Estados Unidos desarrolló este tipo de emisiones más tardíamente, pero sobrepasó rápidamente a Inglaterra, convirtiéndose en el proveedor líder de servicios en lengua inglesa en el extranjero. La *Voz de América*, el servicio de emisión

radiofónica externo de la Agencia de Información Estadounidense se fundó en 1942, alcanzando su pleno apogeo en los años de la Guerra Fría.

Las nuevas tecnologías que siguieron al descubrimiento de la electricidad alteraron la naturaleza del entretenimiento público y privado, proporcionando direcciones frescas para el desarrollo de la lengua inglesa. La tecnología de la industria cinematográfica tiene sus raíces en el siglo XIX en Europa y América, con Inglaterra y Francia proporcionando un ímpetu inicial al desarrollo artístico y comercial del cine desde 1895. Sin embargo, los años que precedieron y siguieron a la Segunda Guerra Mundial impidieron el crecimiento de una industria europea del cine y el dominio pasó pronto a América, que a partir de 1915 empezó a regentar el sistema de estrellas, las películas características y los grandes estudios en California, basados todos ellos en el modelo de Hollywood. Como resultado, cuando el sonido se añadió a la tecnología, a finales de la década de los veinte, la lengua inglesa pasó a dominar la industria cinematográfica mundial. Aunque también hubo un crecimiento importante de esta industria en otros países en las décadas más recientes, las películas en lengua inglesa continúan dominando el medio, con Hollywood a la cabeza.

Si el cine fue una de las nuevas formas de entretenimiento que emergieron a consecuencia de los avances tecnológicos a finales del siglo XIX, otra fue la industria discográfica. En este último campo el inglés pasó también a ocupar rápidamente un lugar destacado, siendo el terreno de la música pop uno de los que permite comprobar de manera más evidente el actual predominio mundial del inglés. Este extremo puede verificarse con sólo encender un aparato de radio, donde, con independencia del país emisor, lo más probable es que uno se encuentre con alguna canción en inglés. Mucha gente tuvo su primer contacto con la lengua inglesa de esta manera. Aun cuando se trata de un fenómeno específico del siglo XX, el papel del inglés en este género habría comenzado, según explica David CRYSTAL (1997, págs. 92-95) mucho antes. Durante el siglo XIX, la música popular estaba presente en los salones de baile y los teatro populares de numerosas ciudades europeas, produciendo cientos de canciones cuyo contenido abarcaba una amplia gama que iba de lo cómico y lo satírico a lo sentimental. El music hall británico ejercía una influencia fundamental en las

tendencias populares, mucho más que los cabarets y operetas alemanas y francesas de la época.

Profesionales británicos del espectáculo visitaron Estados Unidos, que desarrolló sus propias tradiciones de music hall bajo la forma del teatro de variedades o vodevil. Hacia mediados del siglo XIX se hicieron populares los grupos que hacían giras. El rápido crecimiento de la red de teatros favoreció la circulación de canciones de autores conocidos a una escala sin precedentes. Hacia finales de siglo, la compañía Tin Pan Alley (nombre popular de la industria discográfica de Broadway) era una realidad, y pronto fue conocida a nivel mundial como la principal fuente de la música popular estadounidense.

Una tendencia similar se aprecia en otros géneros musicales. A principios del siglo XX, la opereta europea, tipificada por STRAUSS y OFFENBACH, desarrolló una dimensión en lengua inglesa. Muchos compositores importantes habían emigrado a Estados Unidos, como Rudolf FRIML (en 1906), de origen checo³¹ o el húngaro Sigmund ROMBERG³² (en 1909), o bien eran hijos de emigrantes, como George GERSHWIN³³. La década de los veinte resultó ser importante para la opereta. En esa misma década se produjo un rápido crecimiento de los musicales como producto típicamente estadounidense.

³¹ La figura de Rudolf FRIML, nacido en 1879 en Praga y fallecido en 1972 en Los Ángeles es conocida por su estilo de opereta, que, junto con el de Sigmund ROMBERG, fue imitado por los compositores del siglo XX, como Jerome KERN, Irving BERLIN, Cole PORTER, George GERSHWIN, ETC.). Su obra sobrevivió, especialmente en las películas hasta los años 50 (Donald CLARKE, ed., 1990, pág. 439).

³² Sigmund ROMBERG, nacido en Hungría el 29 de julio de 1887 y fallecido en Nueva York en noviembre de 1951, se hizo famoso por los aproximadamente 50 espectáculos compuestos para Broadway en un estilo de opereta. Muchas de sus composiciones han sobrevivido a causa de su encanto. Entre éstas pueden citarse 'When Hearts Are Young', 'Deep in My Heart, Dear', 'Golden Days', 'Lover, Come Back to Me', 'Softly, As In A Morning Sunrise', 'When I Grow Too Old To Dream', y 'Close As Pages In A Book'. Véase, para una información más exhaustiva, la enciclopedia musical editada por Donald CLARKE, 1990, págs. 1011-1012).

³³ Nacido en Nueva York en septiembre de 1898 y fallecido en Beverly HILLS, George GERSHWIN, famoso compositor, escritor de canciones y pianista norteamericano, estaba dotado de un gran sentido musical. Su temprana muerte a causa de un tumor cerebral fue considerada como una gran pérdida para la música norteamericana de este siglo. Carecía de intereses musicales en su infancia, surgiendo éstos cuando su familia compró un piano teniendo él ya 12 años. Todavía hoy en día su música continúa siendo recordada en grabaciones discográficas, en la radio y en la televisión (Remitimos, para una mayor información, a la obra de Donald CLARKE, ed., 1990, págs. 458-459).

Las compañías discográficas estaban ávidas de nuevos materiales, y miles de obras nuevas empezaron a encontrarse con un auditorio internacional alcanzando una difusión impensable sólo una década antes. La disponibilidad de grabaciones en gramófono permitió que las obras de esos compositores viajasen alrededor del mundo. Pronto las palabras de las canciones más conocidas empezaron a ser aprendidas de memoria y reproducidas, con variedad de acentos, en cabarets y music halls en toda Europa, así como en algunos hogares.

El jazz, influido de manera importante por los blues populares de los trabajadores negros de las plantaciones, tuvo también una dimensión lingüística. Cantantes de blues como Ma RAINEY³⁴ y Bessie SMITH³⁵ fueron parte de la escena del music hall norteamericano desde los primeros años del siglo XX. En estas mismas fechas emergieron nuevos géneros musicales: canciones rurales, música *country*, *gospels* y música *folk* en general. El componente vocal de las bandas de *swing* en la música de baile, como por ejemplo la banda de Glenn MILLER, arrasó el mundo en los años treinta y cuarenta. En su momento, las letras y la percusión del *rythm and blues* dieron lugar al *rock and roll*.

Cuando la música popular empezó a hacer acto de presencia, el escenario era totalmente inglés. Los grupos pop de los dos principales países de habla inglesa del mundo dominaron rápidamente la industria discográfica mundial. Es el caso de Bill HALEY y los *Comets*, junto con Elvis Presley en Estados Unidos; y de los *Beatles* y los *Rolling Stones* en el Reino Unido. Las audiencias de masas de los cantantes pop se convirtieron en un rasgo

³⁴ El verdadero nombre de Ma RAINEY, nacida en 1886 y fallecida en 1939, era Gertrude PRIDGETT. Junto con su marido, William 'Pa' RAINEY formó un equipo de cantantes y músicos, que actuaba en todo el sur de Estados Unidos, contando, en alguna ocasión con la colaboración de Bessie SMITH. Ma y Bessie empezaron a grabar el mismo año, aportando al "blues" el genuino sonido de la clase trabajadora negra del sur en una época en que el género estaba empezando a ser metropolizado por artistas como Lucille HEGAMIN y Edith WILSON, que eran en realidad buenos animadores, pero no formaban parte de los trabajadores del campo (Véase, para más información sobre esta cantante de blues, Donald CLARKE, ed., 1990, pág. 956).

³⁵ Bessie SMITH, nacida en 1894 y fallecida en 1937, estaba considerada como la más destacada de todas las cantantes de blues. Quedó huérfana a los siete años, viéndose obligada a cantar en las calles a cambio de algunos peniques. Trabajó con famosas figuras del mundo del blues y del jazz, como Ma RAINEY, Louis ARMSTRONG, Fletcher HENDERSON, Coleman HAWKINS (Véase, para más detalles sobre su vida y obra, Donald CLARKE, ed., 1990, pág. 1082).

característico de la escena mundial a partir de la década de los sesenta. Ninguna otra fuente ha contribuido en mayor medida a difundir la lengua inglesa entre la juventud de todo el mundo de manera tan rápida y persuasiva.

Coincidimos totalmente con David CRYSTAL (1997b, pág. 94) cuando afirma que en el momento actual la música pop internacional lleva el sello de la lengua inglesa. Pese a que cada país tiene, como es lógico, sus respectivos cantantes que cantan en su lengua propia, es difícil que si se restringen sólo a ella sean capaces de hacerse un hueco en la escena internacional. Para conseguir esta meta parece absolutamente imprescindible cantar en inglés. Pensemos, por ejemplo, en un grupo sueco como ABBA. Toda su carrera internacional se desarrolló en inglés, factor que explica el enorme éxito que alcanzó en los años setenta.

Otros comentaristas, por su parte, resaltan el modo en que la música pop inglesa ha impactado de manera profunda y positiva en la naturaleza de la cultura popular en general. A medida que las letras de las canciones de Bob DYLAN, Bob MARLEY, John LENON o Joan BAEZ se extendieron a lo largo del mundo en las décadas de los sesenta y de los setenta, el inglés se convirtió, para las generaciones más jóvenes de muchos países en un símbolo de libertad, de rebelión y modernidad. Así,

“Los mensajes sociales, políticos y espirituales vehiculados a través de las letras (tales como ‘We Shall Overcome’) sonaban en los encuentros en muchos países, proporcionando a mucha gente una primera -y a menudo fuertemente cargada- experiencia del poder unificador del inglés en acción” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 95).

Pasando a ocuparnos del tercero de los ámbitos en los que la expansión del inglés ha dejado sentir su huella, nos referiremos ahora al incremento de los *viajes internacionales* (David CRYSTAL, 1997b, págs. 95-97). Las razones que empujan hoy en día a la gente a viajar abarcan una amplia gama de finalidades: viajes rutinarios de negocios, vacaciones, peregrinajes religiosos, competiciones deportivas e incluso intervenciones militares. Estos viajes tienen unas consecuencias lingüísticas inmediatas a las que el inglés no es en modo alguno ajeno. Cuando uno se desplaza, tiene que ser capaz de comunicarse con la gente.

Actualmente existe un movimiento hacia el uso mundial del inglés que resulta cada vez más visible. En la industria del turismo, por ejemplo, los principales destinos del mundo muestran los carteles de sus escaparates en inglés. También las cartas de los menús de los restaurantes tienden a ofrecer siempre una versión en inglés, con independencia del país de que se trate. Los merodeadores de lugares turísticos dedicados a la venta de objetos de todo tipo, o incluso a pedir limosna, son capaces por lo general de “chapurrear” algunas palabras en este idioma para persuadir al público visitante. Sin embargo, una vez que uno se aparta de las rutas típicamente turísticas, la ausencia del inglés es notoria. Este hecho conduce a David CRYSTAL a recordar que, aunque una tercera parte del mundo tiene oportunidad de estar en contacto con la lengua inglesa, dos tercios no gozan de ese privilegio, lo que le lleva a sacar a colación, aunque sólo de pasada y sin entrar en detalles, la innegable diversidad lingüística existente en el mundo.

Para aquellos a los que los viajes internacionales conducen a un mundo de vacaciones en viajes organizados, encuentros de negocios, conferencias académicas, convenciones internacionales, reuniones de distintas comunidades, acontecimientos deportivos, ocupaciones militares y otros encuentros oficiales, los ámbitos del transporte y del alojamiento están mediados por el empleo del inglés como lengua auxiliar. Pensemos, por ejemplo, en las instrucciones de seguridad de los vuelos (ubicación de salidas de emergencia, cómo abrochar los cinturones) y cruceros internacionales, o en la información sobre los pasos a seguir en caso de emergencia en los hoteles.

El cuarto de los campos en que el inglés deja sentir su influencia es el de la *seguridad internacional*, de modo especial en el lenguaje empleado en el control aéreo y marítimo (David CRYSTAL, 1997b, págs. 97-101). El lenguaje es utilizado actualmente como un instrumento importante que permite controlar las operaciones de transporte internacional. A medida que los viajes por el mundo se han ido extendiendo, cada vez más gentes y mercancías son transportadas con mayor rapidez y a un número más diverso de sitios que nunca. La multiplicidad de contextos lingüísticos implicados demandan del personal encargado de la navegación marítima y aérea el empleo de una lengua franca, siendo ésta el inglés.

En el caso del tráfico aéreo, el uso oficial del inglés como lengua internacional de control emergió con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. Las potencias aliadas organizaron una conferencia en Chicago en 1944 en la que sentaron las bases del sistema de la aviación civil en la posguerra, creando la Organización Internacional de la Aviación Civil. Siete años más tarde llegaron al acuerdo de que el inglés se convirtiese en la lengua internacional de la aviación en caso de que pilotos y controladores hablasen distintas lenguas. La razón de ello estaba en que los líderes de las potencias aliadas eran de habla inglesa y que los mayores productores de la industria aérea eran también angloparlantes. Además, el inglés era igualmente la lengua hablada por la mayoría de los pilotos de la posguerra en Occidente.

De los campos analizados hasta el momento se desprende que

“el inglés es el medio de una parte importante del conocimiento mundial, especialmente en áreas como la ciencia y la tecnología. Y el acceso al conocimiento es asunto de la educación. Cuando investigamos por qué tantas naciones han convertido en los últimos años al inglés en lengua oficial o lo han elegido como la principal lengua extranjera en las escuelas, una de las principales razones es siempre educativa -en el sentido más amplio. (...) la visión dominante es ciertamente que una persona tiene más probabilidades de estar en contacto con el último pensamiento y la investigación en una materia aprendiendo inglés que aprendiendo cualquier otra lengua” (David CRYSTAL, 1997b, págs. 101-102).

Entramos así de lleno en el quinto de los terrenos apuntados por David CRYSTAL (1997b, págs. 101-104), el de la *educación*, que guarda una relación muy directa con nuestras inquietudes investigadoras. En el anterior párrafo, este especialista justifica el importante lugar asignado al inglés en los sistemas educativos de numerosos países porque se identifica a esta lengua con el acceso al conocimiento. Compartimos totalmente esta visión, al tiempo que corroboramos que, hoy por hoy, una persona que no domine con fluidez la lengua anglosajona y quiera dedicarse a tareas científicas o de investigación verá sus posibilidades limitadas de manera importante. La mayor parte de las revistas, no sólo de áreas científicas como la biología, la medicina o la física, sino incluso de otras como la lingüística, por no mencionar ya la informática, se publican en inglés.

Por otra parte, en la educación de nivel superior, a partir de la década de los sesenta, el inglés se ha convertido en el vehículo habitual de la instrucción en muchos países, incluidos varios donde esta lengua carece de estatus oficial. Esto ocurre, por ejemplo, en el caso de los Países Bajos, donde un buen número de cursos avanzados se imparten en inglés. La justificación de esta elección resulta bastante clara. Si la mayoría de los estudiantes van a encontrarse el inglés en sus monografías y revistas, especialmente en el campo de las ciencias, parece sensato impartir los cursos avanzados en ese idioma, con el fin de que el alumnado adquiriera una mejor preparación.

No podemos dejar de referirnos, al aludir a la presencia del inglés en los sistemas educativos y como medio de acceso al conocimiento en general, al sustancioso negocio a que ha dado lugar la enseñanza de la lengua inglesa, que se ha convertido en una de las industrias más florecientes en todo el mundo en los últimos treinta años. Como ilustración de este importante desarrollo, aporta David CRYSTAL (1997b, págs. 103-104) datos sobre el trabajo llevado a cabo por el *British Council*, señalando que en 1998 tenía ya una red de oficinas en 109 países, siendo su principal objetivo promover la cooperación cultural, educativa y técnica.

Finalizaremos esta exposición de los ámbitos en los que es directamente perceptible ese papel del inglés como lengua mundial ocupándonos del campo de *las comunicaciones*. En opinión de David CRYSTAL (1997b, págs. 104-110), un buen modo de comprobar si una lengua es verdaderamente un instrumento internacional es examinar su presencia en aquellos servicios que se relacionan directamente con las comunicaciones: los sistemas postales y telefónicos y las redes electrónicas. Con sólo pensar en Internet resulta fácil hacerse una idea de la importante cantidad de comunicaciones diarias del mundo que se producen por medio del inglés. David CRYSTAL (1997b, pág. 105) menciona, como dato estadístico ampliamente admitido, que las tres cuartas partes del correo electrónico mundial están escritas en inglés. Se calcula igualmente que en torno a un 80% de la información mundial almacenada electrónicamente está también en inglés. La anterior cifra abarca dos clases de datos: información almacenada a título privado por empresas y organizaciones individuales, como

negocios comerciales, bibliotecas y fuerzas de seguridad; e información disponible a través de Internet, ya sea para enviar o recibir correo electrónico, participar en discusiones de grupo o proporcionar y acceder a bases de datos o páginas de datos. David CRYSTAL insiste en la necesidad de interpretar cifras como las reseñadas con las debidas reservas, ya que pueden constituir una simple extrapolación de los modelos de distribución y venta de ordenadores, reflejando en realidad el papel pionero de Estados Unidos en la comercialización y desarrollo de hardware y software. La propia Internet tiene, de hecho, un origen americano³⁶.

Nuestra opinión personal al respecto es que, para poder sacar pleno rendimiento a las ventajas ofrecidas por Internet, resulta absolutamente imprescindible poseer un dominio lo más amplio posible de la lengua inglesa, extremo éste que podemos confirmar aunque sólo sea por nuestra propia experiencia personal de indagaciones en la red. De ahí que coincidamos plenamente con David CRYSTAL (1997, pág. 107) en afirmar que “el inglés continúa siendo la principal lengua franca de Internet”. Ello explica el que ya hoy en día se cuestione si la red tiene el poder de dividir a la población mundial en dos grandes grupos: peronas “alfabetizadas” en Internet y personas analfabetas en este medio, contribuyendo así a la creación de ghettos intelectuales.

“Este riesgo, en cualquier caso, tiene menos que ver con la lingüística que con la economía, la educación y la tecnología: ¿Puede la gente afrontar la compra de ordenadores? ¿Sabe cómo utilizarlos? ¿Tiene su país la infraestructura necesaria? ¿Hay la necesaria financiación que permita la compilación en bases de datos? El analfabetismo en los ordenadores es más el resultado de la falta de dinero que de la falta de inglés” (David CRYSTAL, 1997b, pág. 108).

³⁶ Los orígenes de Internet se encuentran en ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*), creada a finales de los años sesenta. Esta organización fue concebida como una red nacional descentralizada cuyo objetivo era mantener en contacto importantes instituciones gubernamentales y académicas americanas de manera que pudieran sobrevivir a los daños locales en el caso de una gran guerra. Su lengua fue desde el primer momento el inglés y, cuando más adelante la gente de otros países empezó a establecer contactos con esta red, les resultaba imprescindible emplear el inglés. El dominio de esta lengua se vio reforzado cuando el servicio se abrió en la década de los ochenta a las organizaciones comerciales y privadas, la mayoría de las cuales utilizaban ya principalmente el inglés como lengua de comunicación (Cfr. David CRYSTAL, 1997b, págs. 105-110 para más detalles sobre el desarrollo de Internet y los lazos directos que mantiene con la lengua inglesa).

El anterior párrafo de David CRYSTAL no hace sino poner de relieve las estrechas conexiones existentes entre la economía, la lengua, la educación y el poder. Pese a que, como decimos, no puede negarse el predominio hegemónico del inglés en la red, es cierto también que no todo el mundo lo acepta de buen grado y que cada vez es mayor la información disponible en otras lenguas. Por otra parte, la red está sirviendo a las lenguas minoritarias para hacer oír su voz con un alcance mayor que el proporcionado por otros medios de comunicación más tradicionales como la radio.

A la hora de extraer algunas conclusiones que permitan comprender mejor las razones del notable crecimiento del uso de la lengua inglesa en el mundo moderno, David CRYSTAL (1997b, pág. 110) opta por una postura a nuestro juicio un poco diplomática en exceso, afirmando que “es la lengua que se ha encontrado repetidamente a sí misma en el lugar adecuado en el momento adecuado”. Continuando su argumentación, resume cómo ya en los siglos XVII y XVIII el inglés era la lengua de la nación colonial líder, Inglaterra. En los siglos XVIII y XIX era la lengua de la nación que ostentaba el liderazgo de la Revolución Industrial, que continuaba siendo Inglaterra. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, pasó a ser la lengua de la nueva potencia económica líder, Estados Unidos. Como resultado de ello, cuando el desarrollo de las nuevas tecnologías trajo consigo nuevas oportunidades lingüísticas, el inglés emergió como la lengua que ocupaba el primer rango en industrias que afectaban a todos los aspectos de la sociedad: la prensa, la publicidad, la radio, la televisión, la industria discográfica, la industria del cine, el transporte y las comunicaciones. Al mismo tiempo, el mundo estaba forjando nuevas redes de alianzas internacionales, sugiriendo entonces la necesidad de una lengua franca. Durante la primera mitad del siglo XX el inglés se convirtió gradualmente en la lengua líder de los encuentros internacionales entre políticos, académicos y gentes pertenecientes a distintas comunidades. Si hacia 1960 la preeminencia de la lengua estaba establecida, no podía todavía ser considerada como una lengua mundial. Desde entonces, sin embargo, dos acontecimientos aseguraron su estatus global. El primero de ellos fue el movimiento hacia la independencia política, del cual el inglés emergió como una lengua con un estatus especial en varios países nuevos. El segundo lo constituyó la revolución electrónica, donde también el inglés, en palabras de David CRYSTAL (1997b, pág. 111),

“estaba en el lugar adecuado (Estados Unidos) en el momento adecuado (la década de los setenta)”. Ha de tenerse presente que el desarrollo de los ordenadores en el siglo XX ha sido casi enteramente una cuestión americana, al igual que el de Internet. Aunque los lenguajes de los ordenadores no pueden equipararse a las lenguas naturales, dado su carácter muy restringido, se han visto muy influidos por la lengua materna de los programadores y ésta ha sido ampliamente el inglés.

Efectuando ahora un rápido balance del análisis realizado por David CRYSTAL (1997b), pensamos que, si bien históricamente está bien fundamentado, se deslizan en su discurso matices excesivamente triunfalistas al defender la necesidad de una lengua global como algo incuestionable y, sobre todo, al exponer la contribución de Gran Bretaña a la expansión del inglés en su etapa de gran potencia colonial europea y de líder de la Revolución Industrial. Especialmente acertado nos parece su estudio de los distintos ámbitos o esferas en las que el inglés habría ido teniendo una presencia cada vez más importante desde comienzos del siglo XX. A nuestro juicio, resultan bastante clarificadoras las explicaciones ofrecidas sobre el creciente uso del inglés en el terreno de las relaciones internacionales y los medios de comunicación. Dentro de este último, destacaríamos su exposición sobre el modo en que la lengua anglosajona fue penetrando en la publicidad, el cine y la música pop.

Pese a todo, nos parece criticable que en ningún momento de su exposición someta a cuestionamiento las implicaciones del actual papel hegemónico de Estados Unidos en la escena internacional. En líneas generales, su relato peca de excesivamente tendencioso a favor de la lengua inglesa. Si bien David CRYSTAL proclama que la defensa del inglés como lengua global no resulta incompatible con la preservación del pluralismo lingüístico, no dedica ninguna parte de su libro a explicar cómo puede conseguirse convertir estas dos posturas antagónicas en reconciliables. En cualquier caso, de su estudio se desprende con evidencia cómo se desarrolló el proceso que condujo al inglés a convertirse en la lengua internacional por excelencia de los tiempos contemporáneos, siendo este hecho efectivamente el resultado de la conjugación del papel desempeñado en el pasado por Gran Bretaña con el paso a un primer plano de Estados Unidos como potencia mundial dominante en el siglo XX, cuestión

ésta en la que coinciden los análisis efectuados por los distintos especialistas expuestos hasta el momento.

3.1.2 Perspectivas críticas

Tras la exposición de las justificaciones alegadas por David CRYSTAL a la hora de defender la necesidad de una lengua global, nos disponemos ahora a ofrecer algunas aproximaciones teóricas al fenómeno de la expansión del inglés consideradas por nosotros como relevantes que abordan el tema desde una perspectiva crítica, ubicando éste dentro del marco general de lo que podríamos denominar situaciones de dominio lingüístico.

Expondremos, en primer lugar, una síntesis del estudio efectuado por Ronald WARDHAUGH (1987), quien se ocupa de analizar en paralelo los procesos de expansión del inglés y del francés situándolos en un contexto de la rivalidad o competencia entre lenguas.

En un segundo momento, nos centraremos en exponer los fundamentos teóricos, así como algunos conceptos clave de la teoría del imperialismo lingüístico elaborada por el propio Robert PHILLIPSON (1992), desarrollada, según anticipamos al iniciar este subapartado, a partir de las bases de la teoría del imperialismo elaborada por Johan GALTUNG. Robert PHILLIPSON se centra de manera especial en analizar el imperialismo lingüístico inglés, que considera como una manifestación particular dentro de su teoría general.

Finalizaremos este conjunto de aproximaciones críticas al fenómeno de la expansión del inglés exponiendo los planteamientos de Alastair PENNYCOOK (1994, 1995), que tienen como eje vertebrador el estudio de las políticas culturales asociadas a la enseñanza del inglés.

3.1.2.1 Competencia y rivalidad entre lenguas

Ronald WARDHAUGH (1987), conocido lingüista, ha consagrado una importante obra al estudio de los respectivos procesos de expansión del inglés y del francés, analizando

en profundidad la competencia existente entre ambas lenguas y remontándose para ello a la búsqueda del origen de la misma y al modo en que los dos idiomas han sido impuestos a los hablantes de otras lenguas, tanto en el interior de las propias Islas Británicas y Francia como en el exterior. Situando este tipo de procesos dentro del marco más amplio de las situaciones de dominio lingüístico, considera que, como bien puede atestarse desde un punto de vista histórico, las lenguas nacen y mueren, atravesando fases de ascenso y declive como si de seres vivos se tratase. Así, por ejemplo, si nos situamos en el momento presente, podemos afirmar que algunas lenguas parecen estar efectuando progresos. Ese avance lingüístico se manifiesta en el hecho de que están adquiriendo un número creciente de hablantes y en que van extendiendo progresivamente su influencia más allá de sus límites originales. Otras lenguas, sin embargo, parecen encontrarse en situación de pleno retroceso ante el empuje cada vez mayor de lenguas rivales que podrían llegar a desbancarlas.

Como Ronald WARDHAUGH señala, si bien estos procesos de promoción y declive de las lenguas distan mucho de ser algo nuevo, pudiendo afirmarse que han existido desde tiempos inmemoriales, lo novedoso en el momento presente radicaría en la importancia otorgada a las lenguas en el mundo moderno. Las lealtades lingüísticas están estrechamente vinculadas a ideologías de distinta índole, y hoy en día, los estados cuentan con recursos que pueden emplear de manera intencionada para cuestiones a las que no se prestaba atención con anterioridad. Así, algunos estados parecen preocuparse de manera activa por favorecer la expansión de una lengua concreta a expensas de otras, mientras que los esfuerzos de otros se dirigen a preservar a estas lenguas amenazadas de los efectos de este dominio.

Siguiendo la exposición de Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 2-5), podemos afirmar que las lenguas están continuamente en estado de cambio, variando además el grado de atractivo que ejercen sobre sus hablantes a medida que van cambiando los usos que se les asignan y las funciones que cubren. En ocasiones se contraen, en otras se amplían. La mayor parte de los fenómenos que originan el cambio, la restricción de uso o la expansión de una lengua son inconscientes. Quiere ello decir que los hablantes no son conscientes generalmente de lo que ocurre. Existen, sin embargo, algunos cambios que sí son conscientes, situándose

éstos en el nivel de las decisiones gubernamentales. Cuando un gobierno decreta que una determinada lengua tiene que ser empleada en unas circunstancias concretas, y no otra, nos hallamos ante una decisión consciente que va a afectar a esas lenguas. Estas decisiones pertenecen al ámbito de la planificación lingüística, que es la intervención deliberada del gobierno en los asuntos lingüísticos, siendo éste uno de los factores primordiales a considerar para alcanzar un correcto entendimiento del fenómeno de la expansión lingüística y de las razones por las que una determinada lengua gana o pierde hablantes.

En los tiempos presentes, el lenguaje se ha convertido en un poderoso símbolo político, en símbolo del nacionalismo, y el nacionalismo constituye un fenómeno moderno. Con anterioridad al siglo XIX las lenguas se difundían y contraían en el mundo según los imperios se expandían o caían, los sistemas religiosos florecían o declinaban, o bien se producían cambios en los patrones mercantiles. Existía un escaso manejo o intervención en las cuestiones lingüísticas por parte de los estados e imperios. Había, sin duda, directivas, órdenes y leyes, pero éstas tendían a garantizar la comodidad administrativa, más que a definir políticas a largo plazo. Fue a finales del siglo XVIII, con el surgimiento de los nacionalismos, cuando el lenguaje pasó a convertirse en un símbolo de nacionalidad y pudo ser utilizado como foco para la lucha cultural y política. Pudo también, al mismo tiempo, ser empleado para expandir el poder de un estado y ofrecer resistencia a políticas expansionistas similares de otros estados. La difusión de las lenguas empezó a poder ser controlada y así ocurrió.

En ocasiones, este control se ejerció de manera brutal, pudiéndose alegar como ejemplo la actitud adoptada por los gobiernos franceses con respecto a la diversidad lingüística interna que caracterizaba a Francia, país donde se trató de implantar en exclusiva el francés, la lengua de la razón, como la única aceptada. Otro tanto ocurrió en España durante la etapa franquista, siendo excluidas de la vida pública lenguas con importantes tradiciones literarias como el catalán, el vasco o el gallego. Una actitud análoga la encontramos en el mundo anglófono, donde existía una escasísima tolerancia, en el caso de Gran Bretaña, de lenguas como el galés o el irlandés.

Resulta evidente que hoy por hoy los estados, junto con los grupos existentes en el interior de cada uno de ellos

“promueven deliberadamente las lenguas y/o ponen barreras a la difusión de las lenguas: impulsan el uso de una lengua a expensas de otra u otras. Además, (...) no toda la atención se concede exclusivamente a los asuntos lingüísticos internos. Los estados modernos no son entidades completamente independientes; la naturaleza del mundo moderno requiere de los estados un grado de interdependencia considerable (...) Por consiguiente, es probable que la mayor parte de los estados se resientan de los efectos de las decisiones tomadas en otros estados; y una decisión tomada sobre una lengua en una parte del mundo puede tener consecuencias en lugares muy distantes (...) algunos tipos de acontecimientos lingüísticos se han hecho particularmente visibles en las últimas décadas” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 5).

A la hora de exponer cómo se producen esos fenómenos de dominio de unas lenguas sobre otras, Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 1-20) se detiene en analizar los distintos factores que inciden en la expansión o recesión de una lengua³⁷. Estos factores, que no están presentes siempre conjuntamente, sino que unos u otros adquieren mayor o menor peso en función de las distintas situaciones lingüísticas y momentos históricos, podrían sintetizarse en los siguientes:

1. Oportunidad geográfica: Se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente, para que una lengua pueda penetrar en el terreno de otra u otras lenguas. Tienen que existir algún tipo de rutas que favorezcan la expansión. Éstas pueden ser las ofrecidas por los mares, los ríos o las rutas históricas del comercio. Pueden ser igualmente las rutas trazadas por las migraciones y las conquistas. Las lenguas se han extendido a lo largo de la historia y han llegado a dominar nuevas áreas a causa de las numerosas invasiones de Europa y Asia, los movimientos de poblaciones en África, la ‘inauguración’ de nuevos continentes, y el establecimiento de patrones de comercio en áreas como el Mediterráneo, el Sudeste de Asia, las costas de África y, en décadas recientes, a través del mundo entero pero modificadas por

³⁷ Aunque la perspectiva de Ronald WARDHAUGH es más global, ya que se refiere a los factores que inciden en la expansión de las lenguas en general, resulta interesante contrastarla con los factores apuntados por David CRYSTAL (1995, pág. 106) para explicar la expansión global del inglés, ya que existe coincidencia en algunos de ellos: las razones históricas, económicas, políticas y las actitudes de los hablantes.

una lealtad política hacia el 'Este' o el 'Oeste'.

2. Las ciudades y núcleos de población importantes: Muy especialmente las capitales y los centros comerciales y de negocios desempeñan un papel fundamental a la hora de alcanzar un dominio lingüístico. Las ciudades tienden a dominar las áreas rurales circundantes, irradiando su influencia sobre ellas. Son además los centros económicos, sociales, culturales y del gobierno. Atraen a la gente, especialmente en el mundo contemporáneo, donde la urbanización es casi un fenómeno universal. Es en las ciudades donde las lenguas se encuentran, donde se buscan soluciones a los problemas originados por la diversidad lingüística, actuando estas soluciones como modelos para las áreas circundantes. No puede ignorarse, por ejemplo, la influencia ejercida por Londres en el Reino Unido o por París en Francia como centros urbanos a partir de los cuales se promovieron, respectivamente, el inglés y el francés.

3. La conquista militar: Se trata de uno de los factores más importantes a la hora de explicar el proceso de expansión o difusión de una lengua. A menudo los objetivos militares constituyen el motor que conduce a una lengua a través de una determinada ruta. Lenguas como el latín, el árabe, el griego y el turco se expandieron de esta forma. Una vez impuestas, mantuvieron su influencia durante siglos en sus respectivas áreas de implantación por medio de la fuerza. La supervivencia de una lengua impuesta por este método depende de las características lingüísticas de la zona concreta. Si se trata de un área multilingüe por naturaleza, la lengua impuesta puede establecerse de manera firme: se promueve como elemento necesario para lograr la unificación. Esto fue lo que ocurrió con el latín, el griego y el árabe, pero no con el turco en el imperio otomano. En este último caso, existía una seria competencia con otras lenguas, especialmente el árabe. Esta situación puede contrastarse con la acontecida con el francés en Inglaterra después de la conquista de los Normandos o del sueco en Finlandia. En estos casos, el intento de imponer una nueva lengua fracasó debido, posiblemente, a que se trataba de áreas monolingües.

Ronald WARDHAUGH apunta a la existencia de diferencias significativas en el

modo de proceder de franceses e ingleses en los siglos XIX y XX a la hora de expandir sus lenguas. Para los franceses, una parte capital de su misión imperial era la “misión civilizadora” (*mission civilisatrice*), el deseo de modelar gentes a la francesa en distintas partes del mundo, gentes que compartiesen los mismos ideales y visiones de la Francia metropolitana. Ciertamente es que en esa época no sólo los propios franceses, sino gente de otros lugares concedía a la cultura francesa una supremacía en el mundo. De ahí que los franceses pusiesen especial empeño en que su lengua ocupase un lugar especial en sus posesiones imperiales y que las lenguas locales fuesen ignoradas o atacadas. Frente a esta actitud adoptada por Francia, los británicos habrían sido mucho más pragmáticos, mostrándose más preparados para reconocer el valor de las distintas lenguas vernáculas en la educación primaria que financiaban. Sin renunciar a privilegiar el inglés de manera importante, habrían admitido otros caminos: uno podía seguir siendo musulmán, hindú, malayo o chino y emplear la propia lengua nativa si quería prosperar en las propias posesiones coloniales. Al imperio británico le bastaba con que sus súbditos permaneciesen fieles. En el imperio francés, por el contrario, uno tenía que estar preparado para asimilar la cultura y los ideales franceses a través de la aceptación incondicional de la lengua francesa si quería prosperar no sólo en las propias colonias, sino incluso en la misma Francia. Los distintos resultados alcanzados por la conquista militar en ambos imperios en lo que atañe a la cuestión lingüística, y una buena parte de la actual implantación y expansión de las lenguas europeas en el continente africano se explicarían como resultado de esta etapa.

La conquista militar, sin embargo, puede ser reversible, e incluso dar lugar a resistencias que se mantengan durante siglos. La resistencia es un hecho consumado desde hace tiempo en el Reino Unido y Francia. El francés fue expandido deliberadamente en Francia como elemento de unificación nacional y cultural. Algo análogo ocurrió con el inglés en las Islas Británicas. En Gales, Bretaña y Occitania, por citar algunos ejemplos, existieron desde siempre importantes resistencias frente a cualquier intento de imposición de la lengua dominante del país.

Una consecuencia directa de la conquista militar es el control político. La lengua es

un instrumento político, y el estado deja sentir su influencia mediante las elecciones lingüísticas que efectúa para ser empleadas en las leyes, el ejército, la educación, la administración, etc. Del dominio de la lengua asociada al control político pueden obtenerse importantes beneficios. En el Imperio Romano, un conocimiento del latín podía conducir a recompensas materiales, a concesiones políticas y sociales importantes. Hoy en día, el neoimperialismo contemporáneo trae como resultado que las lenguas sean utilizadas como armas de considerable importancia en la competencia a escala mundial por el poder.

4. Los factores religiosos: Constituyen también un importante elemento que influye en los procesos de difusión y declive de una lengua. La expansión del islam, por ejemplo, fue decisiva en la implantación del árabe. A medida que extendían su religión, los árabes fueron capaces de absorber diversas características culturales y convertirlas en propias. Ronald WARDHAUGH incurre, sin embargo, en una contradicción cuando afirma que el inglés y el francés podrían asociarse a la expansión del cristianismo, si bien posteriormente matiza que, en realidad, este factor sería de aplicación fundamentalmente en el caso del inglés. Discrepamos aquí por completo de sus afirmaciones, dado que la laicidad constituía uno de los grandes principios de la Revolución francesa, aunque sí admitimos que los ingleses habrían encontrado que el uso de las lenguas vernáculas podría resultarles particularmente útiles en su tarea de “salvar almas”:

“De algún modo, las lenguas inglesa y francesa se asociaron a la expansión del cristianismo, aunque una vez más quizá no tan fuertemente en el caso del inglés como en el caso del francés (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 9).

Coincidimos no obstante en que, dejando a un lado las lenguas europeas, la religión ha sido un factor importante en la expansión del swahili en el caso de África Occidental, constituyendo asimismo un elemento importante que restringe en cierta medida una mayor expansión del inglés en el continente africano. Es el caso, por ejemplo, del África subsahariana, donde la asociación del inglés con el cristianismo conduce a los musulmanes a ofrecer resistencia al avance del inglés, empujándolos a preferir el árabe o el swahili.

5. Los factores históricos: Las lenguas pueden tener un prestigio histórico y cultural. Las variedades clásicas del latín y del griego tienen todavía prestigio en el mundo occidental en la actualidad, aunque -y esto es una opinión personal- quizá hayan perdido una parte muy importante de su protagonismo, especialmente en los sistemas educativos europeos. Tanto el inglés como el francés son lenguas de prestigio en casi todo el mundo. Sin embargo, suscribimos totalmente las afirmaciones de Ronald WARDHAUGH cuando afirma que, muy especialmente en la segunda mitad de este siglo, los franceses no han cesado de manifestar su preocupación por el hecho de que el inglés parece haber eclipsado su lengua. De ahí que busquen, continuamente el modo de preservar la antigua influencia que su lengua tenía en el mundo. Es también típico de las minorías que sienten sus lenguas amenazadas la reivindicación del reconocimiento de lo que consideran como los derechos históricos de sus lenguas. Sin embargo, el prestigio que una lengua pueda tener, ya sea éste histórico o contemporáneo, local, nacional o internacional, no puede justificar por sí mismo la expansión de una lengua en todos los casos:

“El prestigio es un factor importante en la expansión de lenguas estándares como el inglés y el francés, pero en ocasiones, otros factores demuestran ser más influyentes a la hora de determinar qué ocurre exactamente con tal o cual lengua o variedad. El swahili tiene un prestigio considerablemente menor que el inglés en el este de África, pero parece gozar en la actualidad de unas posibilidades de expansión de las que el inglés carece” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 11).

6. Los factores económicos: En nuestra opinión son quizá, de entre todos los enumerados por nuestro especialista, los que influyen de una forma más decisiva en la expansión de una lengua, especialmente en el momento presente. Estos factores determinan las relaciones que se establecen entre las distintas lenguas, de manera que el desarrollo económico interno de un país puede llevar aparejados cambios en el equilibrio lingüístico interno, conduciendo a que una o más lenguas se sitúen en situación de ventaja con respecto a otras. De un modo análogo, los acuerdos económicos de los imperios, de los bloques del comercio y los mercados comunes, y de los países o áreas que prefieren “ir por su cuenta” tienen consecuencias lingüísticas. Actualmente, el inglés se asocia con un determinado sistema económico y modelos de comercio, de la banca y de las finanzas que se han extendido a través

de importantes áreas del mundo. En el momento actual, el francés tiene una presencia mucho más limitada en la economía mundial, hecho éste que ha repercutido directamente en la disminución de su importancia y prestigio en el mundo.

Sin embargo, una vez más, el poder económico por sí sólo no tiene la fuerza suficiente como para provocar la expansión de una lengua. Un ejemplo lo podemos encontrar en Japón, país que, pese a gozar de un importante peso económico, se ve obligado a aprender otras lenguas para entablar lazos comerciales con el resto del mundo: la población emplea el árabe cuando comercia con Oriente medio, habla español en Sudamérica, y, cómo no, también inglés, la lengua franca creciente del tráfico internacional, cuando negocia con el mundo anglófono.

7. El neocolonialismo: Se trata de un factor que está recibiendo una atención cada vez mayor debido no sólo a la relación que guarda con la expansión de una lengua, sino también por la influencia y dependencia que lleva aparejada la elección de una determinada lengua como consecuencia de la persistencia de los antiguos lazos y dependencias coloniales mucho tiempo después de la disolución de los imperios que los crearon. Muchas naciones continúan así hoy en día estando ligadas a sus colonizadores del pasado. Aunque la mayor parte de la atención se ha consagrado a los reajustes producidos tras el colapso de los imperios británico y francés, otros países mantienen acuerdos o arreglos similares con territorios antiguamente bajo su dependencia u otros nuevos. Es el caso, por ejemplo, de Portugal o los Estados Unidos. Los lazos neocoloniales conducen a la continuidad de ciertas clases de influencia lingüística y a nuevas presiones.

Lenguas como el inglés y el francés son apoyadas ahora en las antiguas posesiones coloniales por las élites que han sido educadas en esas lenguas. Esas élites han llegado a occidentalizarse de manera importante en el curso de esa escolarización, y muchos individuos han acabado por aceptar las enseñanzas recibidas acerca de la superioridad de las lenguas europeas. Las viejas lenguas coloniales dominan todavía a menudo los sistemas educativos de esos estados, sistemas que se muestran así muy poco adecuados para dar respuesta a las

necesidades reales de esas poblaciones. Las burocracias estatales continúan empleando a menudo las lenguas hasta el punto de que a menudo parecen totalmente alejadas de las gentes a las que supuestamente han de servir. Existe, además, una importante dependencia de las antiguas lenguas coloniales en la ciencia y en la tecnología, en la banca, en el comercio, y así sucesivamente. Los resultados son bastante predecibles: las antiguas lenguas coloniales se mantienen como las lenguas que simbolizan el prestigio y el poder, la movilidad social y los privilegios. Una buena parte de la producción editorial tanto en el África francófona como en la anglófona tiene como idiomas el inglés y el francés, aun cuando sólo una pequeña minoría se encuentre alfabetizada en esos idiomas.

Ronald WARDHAUGH (1987, pág. 13) pone el dedo en la llaga afirmando que “África es el continente clave en lo que respecta al neocolonialismo”. Argumenta así certeramente que la situación en que las potencias coloniales dejaron al continente se traduce en profundas consecuencias lingüísticas. La mayor parte de los estados africanos modernos carecen de fronteras coherentes, no tratándose, salvo unos pocos casos excepcionales, de estados históricos, de estados con fronteras geográficas naturales o de estados definidos por una base cultural, religiosa, lingüística o étnica común. Prácticamente todos ellos ofrecen una considerable mezcla de los anteriores factores, y cada uno comparte características comunes con otro u otros estados en alguno de los ámbitos antes apuntados. Al no corresponderse casi nunca los estados africanos con estados-nación, los factores que afectan a la situación de las lenguas en cada uno de ellos y al modo en que las lenguas se relacionan entre sí en el conjunto del continente difieren en buena medida de los que operan en otros lugares del mundo donde se mantiene la equivalencia entre estado o nación y lengua, y donde la unidad lingüística y la identidad nacional son consideradas como símbolos primarios del propio estado.

Es importante destacar, en relación con estos procesos de expansión lingüística, que los factores causantes de la difusión inicial de una lengua no son necesariamente los que mantienen el modo en que la lengua continua su implantación. La conquista militar puede ser el factor directamente responsable en un primer momento de la expansión de una lengua, pero dicha lengua puede continuar ganando adeptos mucho tiempo después de que esa dominación

haya tocado a su fin. Un ejemplo de la situación descrita lo encontramos en el inglés. En el siglo XIX, la rápida expansión del imperio británico fue un factor decisivo en la implantación del inglés. En el siglo XX, la transformación de este imperio en la Commonwealth fue todavía un cambio más rápido. El dominio británico en lo que respecta a las cuestiones políticas cesó. Pero en el tiempo en que este dominio político desaparecía el inglés se había convertido en la lengua de otra superpotencia, los Estados Unidos, trayendo consigo una importante dependencia de la lengua inglesa en el mundo del comercio internacional y de las finanzas, así como de una buena parte del desarrollo científico y tecnológico. La necesidad de recurrir al inglés se mantuvo, por consiguiente, cambiando su orientación de lengua empleada para los asuntos del antiguo imperio para ser empleada en el comercio internacional y en los esfuerzos científicos y tecnológicos.

8. Las actitudes de los hablantes hacia las lenguas: Se trata de un factor muy importante a la hora de explicar las razones por las que una lengua se expande en determinadas circunstancias, mientras que otra, en esas mismas circunstancias no lo hace. El modo en que los hablantes perciben a los otros como potenciales hablantes de su lengua tiene así una influencia decisiva:

“Los franceses son muy posesivos con su lengua. No aprueban que se hable de otra forma que no sea la más ‘correcta’, la forma que adopta en la Francia metropolitana, e incluso es probable que los hablantes de francés de Quebec se sientan tratados con aires de superioridad por el modo en que hablan la lengua cuando tienen ocasión de visitar Francia. (...). Para los franceses, la ecuación de lengua y cultura es una piedra angular de la política lingüística” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 14).

Frente a esta preocupación por la pureza de la lengua en los franceses, alega Ronald WARDHAUGH una actitud distinta en los hablantes de la lengua inglesa, que se mostrarían, en general, más abiertos a la aceptación de las diferencias en el modo de hablar el inglés en distintas partes del mundo. Esta diferencia de actitudes se explicaría por el profundo cambio producido en los dos últimos siglos, habiéndose desplazado el núcleo más importante de los hablantes de la lengua inglesa hacia el otro lado del Atlántico. Si bien compartimos esta afirmación, discrepamos de los planteamientos de Ronald WARDHAUGH cuando afirma que

una segunda justificación de esa diferencia de actitudes se encontraría en el menor énfasis concedido en el mundo de habla inglesa a la equivalencia entre lengua y cultura. En opinión de este lingüista, para aprender inglés no existirían esos requisitos de identificación cultural tan importantes para los franceses, pudiendo considerarse como una lengua “neutra”, hecho que facilitaría la adquisición de nuevos hablantes:

“Podemos contrastar esta situación con el inglés: dado que no existen requisitos culturales ligados al aprendizaje del inglés, uno puede aprenderlo y utilizarlo sin tener que suscribir otro conjunto de valores. El inglés, por consiguiente, parece más ‘abierto’ a la adquisición de nuevos hablantes que el francés (...) El inglés es la menos localizada de todas las lenguas en el mundo hoy en día. Hablada en casi todos los lugares en alguna medida, y no estando ligada a ningún sistema particular social, económico, político o religioso, a ningún grupo racial o cultural específico, el inglés pertenece a todo el mundo y a nadie, o, al menos, es muy a menudo considerado como poseedor de esta propiedad” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 15).

La anterior afirmación nos parece altamente cuestionable, aunque contenga parte de verdad. No estamos de acuerdo en que el inglés carezca de vínculos directos con un sistema económico, político o cultural específico. Antes bien vemos una clara asociación entre el inglés y el modelo económico capitalista, así como entre este idioma y las formas de expresión cultural genuinamente angloamericanas, que habrían ido afectando cada vez más a los modos de vida de las sociedades avanzadas del mundo occidental en general. De hecho, el propio Ronald WARDHAUGH reconoce, en otro lugar de su exposición, la existencia de una relación entre los deseos de aprender el idioma anglosajón por parte de gentes de distintos lugares del mundo y la adherencia a los valores y cultura asociados al mismo, si bien niega este extremo en un pasaje posterior³⁸:

“Aquellos que tratan de aprender inglés a menudo suscriben valores que perciben están asociados a esa lengua, esto es, los valores que asocian a Estados Unidos y Gran Bretaña. (...) Hay una visión alternativa, ‘libre de valores’, del inglés en el mundo. Un número de observadores y comentaristas de la expansión del inglés ha argumentado que una de las principales razones de la rápida expansión del inglés es su actual ‘neutralidad’ en lo que respecta

³⁸ Invitamos a la consulta de Robert PHILLIPSON (1992, pág. 102), autor que efectúa una crítica en una línea similar a la nuestra.

a los valores. En esta visión el inglés no pertenece a nadie. Es una lengua mundial que carece de un único propietario. (...) Citan el caso del francés como lengua que no disfruta de esta misma neutralidad. Los franceses insisten en identificar esa lengua con su cultura y mantienen que Francia y sus maneras están implicados de alguna manera centralmente en la enseñanza de la lengua francesa, siendo inseparables la lengua y la cultura” (Ronald WARDHAUGH, 1987, págs. 132-133).

9. La posición adoptada por terceras partes en situaciones de competencia lingüística:

Este factor guarda una estrecha relación con las actitudes de los hablantes hacia las lenguas como elemento que puede influir de manera definitiva en su expansión. A título de ejemplo, alega Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 15-16) el caso del francés. Durante los siglos XIX y parte del XX, este idioma constituía la lengua preferida de la diplomacia internacional, pero el inglés continuó avanzando progresivamente en esa competencia establecida entre ambas lenguas. Pese a ello, las terceras partes cuya lengua no era ni el inglés ni el francés siguieron privilegiando a la lengua gala. De ahí que ésta continuase siendo empleada en los tratados de paz, como es el caso del Tratado de Versalles, firmado en 1919 una vez finalizada la primera gran contienda mundial. Sin embargo, por primera vez en esta ocasión, debido principalmente a la presencia de Estados Unidos en la mesa de las negociaciones de paz, el francés no tuvo más remedio que compartir su papel con el inglés, firmándose el acuerdo en ambas lenguas a pesar de las reticencias del gobierno galo. Con todo, aún teniendo en cuenta esta primera “derrota”, las naciones terceras partes preferían emplear el francés en agencias como la Liga de Naciones, en documentos distribuidos internacionalmente, como informes censales, y en las conferencias internacionales.

Es en realidad al término de la Segunda Guerra Mundial, de la que Francia salió considerablemente debilitada, frente a Estados Unidos y Gran Bretaña como potencias victoriosas, cuando el francés empieza a experimentar un brusco declive, hecho éste repetidamente alegado por nosotros a lo largo de este capítulo que se ve corroborado, una vez más, por las afirmaciones de los especialistas:

“No fue hasta la Segunda Guerra Mundial cuando el francés experimentó un profundo declive en tales funciones [*se alude aquí a su papel como lengua de la diplomacia*]. Las terceras partes cambiaron sus elecciones

lingüísticas a medida que cambiaba la naturaleza geopolítica del mundo. El inglés se convirtió en la elección predominante de las terceras partes como lengua del comercio, de la ciencia y de la tecnología, de la banca y las finanzas. Sólo cuando las colonias francesas alcanzaron la independencia el francés recuperó alguna de la influencia que había perdido, en las Naciones Unidas, por ejemplo” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 16).

A los factores expuestos hasta el momento como responsables directos de la expansión y declive de las lenguas, añade Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 17-19) un último elemento: las necesidades sociales de los hablantes. Parte así de la premisa de justificar la existencia del lenguaje en tanto que éste sirve para dar respuesta a las necesidades de comunicarse entre sí experimentadas por los seres humanos. De conformidad con este planteamiento, los hablantes adquieren una nueva lengua cuando tienen que dar respuesta a nuevas necesidades, del mismo modo que una lengua se pierde porque deja de presentar la utilidad que tenía y ofrece sólo desventajas. Generalmente, las necesidades que originan un cambio de lengua son instrumentales, decidiendo los hablantes adoptarla porque ofrece algún tipo de ventajas, sean estas políticas, sociales, culturales, educativas, religiosas, etc. Por otra parte, cuando hablantes de diferentes lenguas entran en contacto, lo habitual es que una de ellas tienda a extenderse a expensas de otra u otras. En el caso del inglés, coincidimos con Ronald WARDHAUGH (1987, pág. 17) en afirmar que “ se ha extendido tan rápidamente como lo ha hecho en el mundo porque en su análisis final, individuos de una amplia variedad de lugares y circunstancias encuentran alguna ventaja en aprender inglés y tienen ocasión de hacerlo”. E. G. LEWIS (cit. en Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 18) apunta cuatro factores sociales que inciden en los procesos de expansión y declive lingüísticos:

1º) Las actitudes adoptadas por la gente a la vez hacia la lengua amenazada y las que la amenazan.

2º) Las relaciones establecidas entre los hablantes de las distintas lenguas: su vínculos geográficos e históricos, así como las consecuencias derivadas de ellos.

3º) Un conjunto de factores que podrían englobarse bajo la etiqueta de “modernización”: económica, demográfica, educativa, movilidad, etc.

4º) Un factor enteramente ideológico, que remite a creencias culturales, políticas y

religiosas, y a cómo éstas afectan a las lenguas cuando entran en contacto.

Tanto de manera individual como combinados, todos estos factores influyen de manera considerable en las razones que impulsan a los individuos a escoger o abandonar una lengua u otra, a resistirse a la imposición de una nueva lengua, o a tratar de buscar algún tipo de acomodación o ajuste.

Nos queda por abordar una última cuestión relativa al modo de expansión de una lengua. Existen así dos posibles direcciones de expansión: horizontal y vertical. La expansión horizontal de una lengua implica que únicamente un determinado segmento de la sociedad la emplea. Es el caso, como señala Ronald WARDHAUGH (1987, pág. 18) del francés en la Rusia imperial, donde era empleado por las clases sociales superiores; del swahili entre comerciantes y mercaderes en el Este de África; y también del inglés y del francés como lenguas de las élites en las antiguas colonias. Frente a la expansión en sentido horizontal, la vertical requiere, aparentemente, una integración social, de manera que el lenguaje puede expandirse a través de toda la sociedad. La expansión vertical resulta un elemento esencial cuando el objetivo a alcanzar es unificar a una sociedad bajo una única lengua. Podemos hablar de expansión vertical en el caso del inglés y del francés en el Reino Unido y Francia. Por lo que respecta a los sistemas educativos, dado que su misión es servir a todos los sectores de la sociedad, se convierten en instrumentos poderosos de la expansión lingüística vertical. Su efectividad se muestra también en el modo en que las políticas educativas refuerzan las realidades sociales: si el aprendizaje de una determinada lengua que se pretende promover proporciona acceso a oportunidades que de otro modo resultarían denegadas, entonces se refuerza ese aprendizaje; por el contrario, si ese aprendizaje no conduce a nada, en ese caso, los resultados de la educación serán mucho más débiles, lo que ocurre, por ejemplo, con la enseñanza del francés en Haití:

“La mayoría de los países africanos se enfrentan a serios problemas en la integración vertical de sus sociedades y algunas de las dificultades surgen de los papeles que el inglés y el francés desempeñan en sus sistemas educativos, papeles que a veces bloquean la integración social” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 18).

Al enunciar los distintos signos de declive de una lengua, Ronald WARDHAUGH (1987, pág. 19) menciona uno que, por su especial relevancia para explicar la pérdida de protagonismo del francés, incluiremos a continuación, dado que corrobora nuestros planteamientos iniciales acerca de la necesidad de tener en cuenta la interrelación entre las distintas esferas que configuran nuestra vida social y el modo en que éstas afectan a los sistemas educativos. Explica así este autor que es altamente probable que “una sociedad que está experimentando un declive lingüístico experimente un declive en otras áreas, como la social, la política y la económica”.

Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 128-154), en un capítulo dedicado enteramente a analizar en paralelo la promoción del inglés y del francés en el mundo, estudia el fenómeno de la actual expansión del inglés, contraponiéndolo al declive experimentado por el francés. Partiendo de la constatación de que el inglés es hoy en día la lengua más extendida en todo el mundo, precisa atinadamente que no existe indicación alguna de que vaya a dejar de seguir expandiéndose en un futuro próximo, sino más bien todo lo contrario. Su posición en el mundo parecería seguir una marcha ascendente, careciendo además de rivales serios. Ante esta situación, el francés, pese a que en sentido estricto no pueda considerarse como una lengua amenazada, estaría luchando por mantener su esplendor pasado como lengua mundial e incluso por preservar su integridad y pureza frente a las invasiones del inglés dentro de la propia Francia. Estos esfuerzos de los franceses estarían resultando, sin embargo, escasamente exitosos:

“La marea lingüística internacional ha girado a favor del inglés, y el francés está en peligro de quedarse en el dique seco junto con otros posibles competidores como lengua mundial. Esta marea puede cambiar algún día y favorecer a alguna otra lengua que no sea el inglés, pero sólo en un mundo muy distinto del que existe actualmente y que aquellos que en este momento hablan la lengua verían probablemente como catastróficamente diferente” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 129).

Pasaremos a exponer seguidamente cómo tuvo lugar de acuerdo con este lingüista ese progresivo proceso de implantación del inglés, que aporta algún elemento nuevo en relación

con las explicaciones ofrecidas por David CRYSTAL (1995, 1997a y 1997b), de las que nos hacíamos eco en nuestro anterior subapartado. Destacamos así como principal novedad, el ofrecer una perspectiva histórica de la evolución e implantación de la lengua inglesa en Estados Unidos, dado que el análisis de David CRYSTAL estaba muy enfocado desde el punto de vista británico.

Explica Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 128-134) cómo la lengua que un día los anglosajones trajeron consigo a Inglaterra y que resistió a la invasión de los normandos ya no es sólo hoy en día la lengua hablada en las islas Británicas, sino la de muchos países en el mundo. En algunos de ellos es la lengua oficial, o una de las lenguas oficiales. En otros, es aceptada como la lengua oficial, aunque no reconocida por la ley como tal. En un número todavía mayor es la lengua en la que se realiza una buena parte del trabajo de quienes necesariamente tratan cuestiones que trascienden los límites estatales, sean éstas políticas, culturales o económicas. Además, la gente de todas las partes del mundo, muy especialmente la juventud, también quiere aprender inglés, una lengua que suele asociarse a ideas como las de 'progreso' y 'modernidad'.

Según apunta este autor, si se mide la importancia de una lengua por el tipo de actividades para las que se emplea, y no sólo por el número de hablantes que la utiliza, puede afirmarse que el inglés, tras haberse extendido paulatinamente por todo el mundo, se ha convertido hoy en la lengua más importante de la escena mundial. La influencia del inglés a finales del siglo XX irradia desde una gran variedad de fuentes. El influjo de la variedad británica se deja sentir todavía en muchas de las antiguas colonias británicas y posesiones imperiales. Pero la variedad de los Estados Unidos ha superado con creces a la variedad original. El 'centro' del inglés se ha desplazado a través del Atlántico y algunos estados se encontrarían desgarrados a causa de este cambio, existiendo un grupo que preferiría la vieja variedad británica de la lengua y otro la variedad moderna americana. Mientras que la variedad británica es asociada todavía por muchos a la idea de 'cultura', la variedad norteamericana se beneficia de su asociación con la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación y el poder político, económico y militar.

Lo cierto es que, a medida que la lengua se extendió por el mundo, la pugna no se redujo a estas dos variedades principales, existiendo también movimientos para afirmar la legitimidad de otras variedades. Del mismo modo que es legítimo hablar de la variedad británica y americana del inglés, no lo es menos hacerlo de las variedades australiana, canadiense o sudafricana. Es cierto que, a medida que el inglés se expande, la diversidad de la lengua aumenta, y el número de variantes de la lengua se hace cada vez mayor.

La Constitución de los Estados Unidos no efectúa mención alguna a la lengua inglesa. De hecho, parece haber sido un movimiento deliberado en los primeros años de la nueva república la tolerancia hacia la diversidad lingüística. En consecuencia, a comienzos del siglo XIX, se hablaban muchas lenguas distintas en Estados Unidos y no existía apenas preocupación por la expansión de los sistemas educativos en lenguas diferentes al inglés. La lengua inglesa parecía ser, de modo evidente, la lengua adecuada para ser adoptada por la gente en ese momento, prevaleciendo, en general, en las escuelas, una fuerte presión social para aprenderla. No se consideraba necesario obligar al alumnado a aprender inglés -a menos que se tratase de poblaciones indígenas-, dado que éste adquiriría la lengua naturalmente ante la evidencia de que redundaba en su máximo interés el hacerlo tan rápido como fuese posible.

Esta situación cambió un poco en la segunda mitad del siglo XIX. En este período, según S. B. HEATH y F. MANDABACH (cit. en Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 130) tuvieron lugar distintos movimientos para promover el inglés. Algunos de ellos emergieron del repentino influjo de los inmigrantes no anglófonos y otros de la expansión del estado por territorios insulares como Puerto Rico, Hawai y las Filipinas. Muchos sintieron que el lenguaje de la ley y de la educación debería ser regulado, y que la situación de *laissez faire* que existía no redundaba en beneficio de los intereses del país. En consecuencia, se elaboraron varias leyes prohibiendo la enseñanza de otras lenguas que no fuesen el inglés y en el año 1923 el inglés era la única lengua en que se permitía desarrollar la instrucción en 34 estados. Tales leyes no constituían, sin embargo, el principal medio de impulsar el inglés o de reprimir otras lenguas. Era fundamentalmente el deseo de las élites que controlaban las instituciones sociales de que el inglés se convirtiese en la lengua de Estados Unidos y de sus posesiones,

junto con el deseo de que el pueblo aceptase esta perspectiva, lo que influyó de manera decisiva en que el inglés alcanzase el estatus de ser, aunque no la lengua oficial de la nación, sí la quasi-oficial. Esta lengua fue ya desde el principio la variedad americana del inglés, no la británica, algo avanzado en 1789 por Noah WEBSTER en su obra *Dissertations on the English Language*, donde afirmaba:

“Como nación independiente, nuestro honor exige que tengamos un sistema propio, tanto en la lengua como en el gobierno. Gran Bretaña, de quien somos hijos, y cuya lengua hablamos, no debería ser durante más tiempo nuestro modelo, dado que el gusto de sus escritores está corrompido ya y que su lengua está en declive” (cit. en Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 130).

Al margen de que se esté o no de acuerdo con el contenido de las anteriores afirmaciones, lo cierto es que la independencia otorgó un fuerte impulso a una nueva y potente variedad de la lengua inglesa, el inglés americano.

Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 130-184) se refiere a todo un conjunto de cuestiones que se han suscitado en el último cuarto del siglo XX en relación con la lengua. Por una parte, se elevan las voces de aquellos que tratan de convertir al inglés en la lengua oficial de Estados Unidos y proponen que se modifique la Constitución en este punto. Los defensores de esta postura creen que la lengua inglesa es un instrumento clave en la americanización de los inmigrantes y de los residentes indígenas que han conseguido mantener sus lenguas. Se considera anti-americano no ser capaz de hablar inglés si uno es ciudadano de Estados Unidos. Podría además verse amenazada la unidad del estado si varias de sus partes tuviesen derecho a escoger qué lengua debería ser oficial en una jurisdicción particular. Por otra parte están también aquellos que afirman que el actual quasi-oficial estatus del inglés perjudica a las minorías, poniendo en situación de desventaja a quienes no hablan inglés cuando tratan de buscar escuela o empleo. Dado que la Constitución se manifiesta explícitamente en contra de tal discriminación, es el deber del estado reconocer a otras lenguas cuando ese reconocimiento es necesario para garantizar la igualdad de todos los ciudadanos. Estas preocupaciones han originado un largo y todavía inconcluso debate sobre la educación bilingüe en Estados Unidos con numerosos puntos aún sin resolver.

Según indica Ronald WARDHAUGH, fue en el siglo XIX cuando el inglés se extendió por Estados Unidos y consolidó allí su posición. Durante ese mismo siglo, coincidiendo con el auge del imperio colonial británico, el inglés se expandió también por todo el mundo. Son varias las lenguas que han conseguido sobrevivir a sus imperios. El inglés, por consiguiente, no es un caso único. Como ejemplos de lenguas post-imperiales que continúan existiendo en antiguos dominios pueden citarse el árabe, el francés o el español. El inglés compite con otras lenguas en varias partes del mundo, pero en esta competencia la balanza está a menudo inclinada:

“Lo destacable en el caso del inglés, y lo que lo convierte en único es la extensión hasta la que se ha expandido a lo largo del mundo. Ninguna otra lengua se ha extendido de manera tan extensa ni tan lejos. Ninguna otra lengua ha tenido nunca la influencia en los asuntos mundiales que el inglés tiene hoy (...).

Es la lengua principal de la ciencia y la tecnología, en especial, de la tecnología de los ordenadores, de los negocios internacionales, de la banca, del comercio y del turismo y, a menudo, la lengua preferida de la educación en los niveles superiores. Hasta no hace mucho el francés era su competidor más serio, pero pocos cuestionarían hoy la afirmación de que el inglés ha triunfado claramente en la lucha entre las dos lenguas” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 131).

La hegemonía cada vez mayor del inglés ha originado, como apunta Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 131-132), que en algunas partes del mundo sea visto como una lengua intrusa que amenaza a una o más lenguas locales. Distingue así nuestro autor tres formas diferentes bajo las que puede presentarse esa amenaza:

1) Continua introducción de préstamos del inglés: Da lugar a que se emprendan en ocasiones acciones en un intento de controlar o restringir la importación de palabras. Países tan diversos como Francia, la India, Japón y Tanzania han tenido que reconocer este problema y determinado la necesidad de establecer organismos con una doble función: controlar los efectos del inglés sobre la lengua del estado -incluso purificarla- e impulsar el uso y desarrollo de la propia lengua del estado.

2) Las lenguas vernáculas y el inglés se encuentran en situación de competencia como

posibles lenguas de instrucción, constituyendo así una potencial amenaza para el sistema educativo del estado. El inglés ofrece ventajas de las que carecen muchas lenguas vernáculas. Pero la política nacional (ya sea por un deseo de alcanzar alguna forma de consenso nacional o de romper claramente con el pasado colonial), y la economía pueden determinar que el medio utilizado en la educación sea una o más de las lenguas vernáculas. Algunos estados han encontrado que esos intentos de vernacularizar sus sistemas educativos pueden toparse con resistencias cuando el inglés es la lengua de prestigio en el estado, y la vernacularización de la educación da como resultado un descenso de la enseñanza del inglés. La gente puede ofrecer resistencia a esos intentos para disuadir del empleo del inglés y promover el uso de las lenguas vernáculas.

3) Otras veces el tema gira en torno a una cuestión de valores, dando lugar a posturas enfrentadas. Aquellos que buscan aprender inglés se adhieren a los valores que perciben están asociados a la lengua, es decir, a los valores ligados a la cultura y modo de vida de Estados Unidos y Gran Bretaña. Otros, por el contrario, intentan hacer frente a la expansión del inglés porque buscan ofrecer resistencia a esos mismos valores.

Muchos creen que la lengua inglesa, que es ampliamente difundida por radio, libros subvencionados, servicios de noticias internacionales y potentes sistemas de comunicación por satélite, lleva aparejada una determinada visión del mundo considerado desde la óptica del Occidente desarrollado. Esta perspectiva es posiblemente mucho más sutil que la desarrollada por los franceses, con su promoción consciente de la lengua y la cultura, pero probablemente mucho más penetrante.

Ronald WARDHAUGH (1987, págs. 132-133) apunta finalmente a la existencia de una visión alternativa del inglés como lengua libre de valores en el mundo, extremo éste no compartido por nosotros, y que hemos sometido a crítica en el curso de nuestra exposición. Según este autor, que no cita fuentes concretas, algunos expertos dedicados a observar el fenómeno de la expansión del inglés, han comentado que una de las principales razones de su rápida expansión sería su actual “neutralidad” en lo que respecta a la cuestión de valores.

Desde esta postura, se consideraría el inglés como una lengua mundial que no pertenece a nadie en particular, estando asociada a todas las clases de gentes, gentes con muy distintos sistemas políticos, sociales, culturales y religiosos. Tampoco estaría vinculada a una visión particular del mundo o a una cultura en concreto.

Pondremos punto final a la exposición del trabajo de Ronald WARDHAUGH incluyendo algunas citas destacadas que aluden a la pérdida de protagonismo de la lengua gala y plantean reiteradamente como causa directa de ésta la competencia del inglés y el excesivo énfasis en la ecuación entre lengua y cultura por parte de los franceses:

“Los franceses son conscientes de manera acusada del hecho de que su lengua se encuentra en una posición muy precaria en el mundo. (...) El francés está ciertamente disminuyendo como lengua europea (...) Es vital para los franceses preservar su lengua fuera del propio hexágono. Esta tarea no ha resultado fácil y la convierte en cada vez más difícil el hecho de que el francés no parece estar ganando nuevos adeptos. (...) Por encima de todo, sin embargo, los franceses ven al inglés como la lengua que está quitando hablantes y debilitando al propio francés a través de los préstamos del inglés que se deslizan en el lenguaje” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 148).

“Los franceses están muy seriamente preocupados por la posición de su lengua en el mundo” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 153).

“Muy obviamente, los franceses se encuentran a sí mismos comprometidos en una lucha para preservar su lengua y su cultura contra la influencia dominante del inglés. Se ven a sí mismos en situación de considerable desventaja en esta competición (...) Hay razón, sin embargo, en creer que hay más esperanza que sustancia en algunos de los esfuerzos y que el propio liderazgo francés es todavía sospechoso en muchas partes del mundo francófono. La lengua inglesa se ha hecho cada vez más atractiva para la gente de los países donde el francés tiene raíces históricas de una u otra clase. Queda por ver cómo resultará de efectiva la Francofonía como un tipo de acción de apoyo en nombre de una lengua cercada” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 154).

“En el siglo XIX, el francés era la lengua privilegiada de la diplomacia internacional, pero el inglés continuó ganando en su competición frente a frente. Sin embargo, las terceras partes cuya lengua no era ni el inglés ni el francés continuaron favoreciendo el francés (...). Fue con ocasión de la Segunda Guerra mundial cuando los franceses experimentaron un profundo declive en esas funciones. Las terceras partes cambiaron sus elecciones lingüísticas cuando cambió la naturaleza geopolítica del mundo. El inglés se convirtió en la elección predominante de las terceras partes como lengua del

comercio, de la ciencia y la tecnología, así como de la banca internacional y de las finanzas. Sólo cuando las colonias francesas alcanzaron la independencia el francés recuperó un poco la influencia que había perdido, por ejemplo, en las Naciones Unidas” (Ronald WARDHAUGH, 1987, págs. 15-16). [La cursiva es nuestra].

“El poder de Francia como país ha declinado en el siglo veinte, al igual que el poder de Inglaterra. Sin embargo, la pérdida del poder de Inglaterra se ha visto más que compensada por el ascenso mundial de los Estados Unidos, otro estado anglófono. Francia no tiene un estado similar francófono para compensar las pérdidas que ha sufrido en el mismo período. Mientras el inglés continúa extendiéndose por el mundo, el francés lucha para contrarrestar el declive de su lengua e impedir que ese declive se convierta en una derrota aplastante” (Ronald WARDHAUGH, 1987, pág. 149).

Procediendo ahora a efectuar un balance de los planteamientos de Ronald WARDHAUGH (1987), encontramos acertada su exposición inicial de los factores generales que inciden en los procesos de expansión lingüística. Sus observaciones en relación con la situación de neocolonialismo lingüístico con que nos encontramos en muchos países africanos, antiguas colonias de Francia e Inglaterra, nos parece igualmente justificada. En nuestra opinión, resulta, no obstante, altamente criticable e inexacto el excesivo peso que concede a la diferencia de actitudes de franceses e ingleses a la hora de difundir su lengua por el mundo para explicar el fracaso de la primera frente al éxito de la segunda. Si bien es innegable el especial significado que revestía y reviste todavía para los franceses esa ecuación entre lengua y cultura, no resulta admisible que ello se haya convertido en un obstáculo de cara a la expansión de la lengua, alegando como contrapartida que la actitud más abierta por parte de Estados Unidos y el Reino Unido a la hora de admitir las distintas variedades de la lengua y el menor peso concedido a esa identificación entre lengua y cultura habrían favorecido la mayor implantación del idioma anglosajón. Por otra parte son también altamente cuestionables sus afirmaciones referidas a que el inglés es percibida en algunos sectores como una lengua “libre de valores”, como una lengua carente de propietario, no estando asociada a ningún contexto geográfico o cultural específico y que ello favorece su difusión por el mundo. Si bien resulta acertado tener presente la importancia de las actitudes de los hablantes en los procesos de dominio lingüístico, este factor no puede ser visto con independencia con respecto al poder estructural. Las creencias y actitudes guardan una estrecha relación con el

poder relativo de las lenguas, que tiene múltiples causas, de las cuales, las más destacadas, a nuestro juicio, son las económicas y políticas, algo en lo que el propio Ronald WARDHAUGH insiste en sus planteamientos introductorios.

De la exposición de Ronald WARDHAUGH (1987) se deduce, además, que el francés sería actualmente una lengua en claro declive, planteando que en esa batalla o competencia entre lenguas el inglés habría salido victorioso. En realidad, no podemos afirmar, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, que el francés esté en declive, ya que, como afirma Louis-Jean CALVET (1987, pág. 263), su número de hablantes como primera y segunda lengua continúa creciendo. Esta aseveración no supone en absoluto negar el hecho consumado de que el inglés se está expandiendo de manera más rápida en numerosos ámbitos, incluyendo algunos clave como las organizaciones internacionales o los ambientes académicos a expensas del francés, que era la lengua favorecida anteriormente. A la hora de extraer conclusiones, Ronald WARDHAUGH toma claramente partido al acordar un tratamiento diferente, no objetivo, al inglés y al francés, declarándose abiertamente defensor del primero y detractor del segundo. En palabras de Robert PHILLIPSON (1992, pág. 103), “su enfoque es típico de los hablantes de inglés nativos que de modo poco crítico aplauden la expansión del inglés”.

3.1.2.2 Imperialismo lingüístico

Para una exploración del fenómeno contemporáneo del inglés como lengua mundial y un análisis del modo y razones por las que llegó a convertirse en dominante, resulta imprescindible la consulta de la obra de Robert PHILLIPSON (1992), autor al que se considera generalmente como principal responsable de la difusión del término “imperialismo lingüístico” por haber publicado en la década de los noventa un estudio que lleva este título. El término, sin embargo, como bien precisa Ruth CHERRINGTON (2000, pág. 300), había sido utilizado con anterioridad por algún otro especialista, como es el caso de Nessa WOLFSON (1989). Referencias a la teoría del imperialismo lingüístico figuran, además de en la obra a que aludíamos, en otros trabajos de este mismo autor, ya sea en solitario, ya sea

en colaboración con Tove SKUTNABB-KANGAS (Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS, 1994; Robert PHILLIPSON, 1997 y 1998). En su obra específicamente consagrada a desarrollar la mencionada teoría, Robert PHILLIPSON (1992) aborda las siguientes cuestiones:

- el análisis de la expansión del inglés desde una perspectiva histórica, con el fin de dilucidar si la lengua ha sido promovida activamente como un instrumento de la política exterior de los principales países de habla inglesa;

- las políticas lingüísticas heredadas por los países del Tercer Mundo de los tiempos coloniales;

- el modo en que la “ayuda” en forma de apoyo al desarrollo económico y al aprendizaje del inglés en particular ha servido a los intereses de países donadores y receptores, evaluando si ha contribuido a perpetuar las desigualdades Norte-Sur y la explotación;

- las ideologías transmitidas *con, en y a través de* la lengua inglesa, y el papel de los especialistas de la lengua en la exportación cultural del inglés.

Entre las motivaciones que conducen a este especialista a enfocar la problemática de la expansión mundial del inglés desde un nuevo punto de vista destaca

“la creencia en que la didáctica del lenguaje, el estudio científico de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, ha estado aislado de las ciencias sociales durante demasiado tiempo, y en que la enseñanza de la lengua inglesa necesita ser situada en una perspectiva teórica macro-social” (Robert PHILLIPSON, 1992, pág.2).

El marco teórico del que parte encuentra sus bases en las aportaciones de diversas disciplinas, tanto relacionadas con las ciencias sociales (teorías del imperialismo y conceptos derivados de ellas, análisis de fenómenos culturales internacionales, sociología del lenguaje y teorías sobre el estado y la hegemonía) como con las humanidades (teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, la planificación lingüística educativa y los derechos lingüísticos humanos).

Reconoce también nuestro autor que su enfoque teórico se ha visto muy influido por una línea de investigación emprendida hace más de una década en colaboración con Tove SKUTNABB-KANGAS³⁹ acerca de “la teorización sobre lengua y poder, las relaciones entre grupos dominantes y dominados, y la educación de minorías” (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 3).

Uno de los objetivos prioritarios de Robert PHILLIPSON (1992, pág. 4) es explorar cómo la didáctica de la lengua ha contribuido a la actual hegemonía de la lengua inglesa. Así, desde la perspectiva de esta última disciplina, las conexiones entre la lengua inglesa y el poder económico, político y militar han sido en raras ocasiones objeto de investigación, si bien “la enseñanza del inglés es, sin embargo, una actividad con implicaciones y ramificaciones políticas, económicas, militares y culturales” (pág. 8). En su opinión, -opinión que compartimos por entero-, la didáctica de la lengua tiende más bien a centrarse en las cuestiones organizativas y metodológicas asociadas a lo que ha de hacerse en el aula. De ahí que, en los círculos profesionales, la enseñanza del inglés sea vista como una bendición incontrovertida y nunca cuestionada. El sentimiento general es que, si en un pasado el inglés era impuesto por la fuerza en el período colonial, las políticas de la lengua contemporáneas están determinadas por el estado del mercado (la demanda) y la fuerza del argumento (planificación racional a la luz de los hechos constatados). Numerosos discursos acompañan y legitiman la exportación del inglés al resto del mundo, llegando a conseguir que se iguale inglés con progreso y prosperidad.

Los argumentos a favor del inglés son “de sentido común” en el sentido gramsciano del término, ya que están basados en creencias que reflejan la ideología dominante. Las ideas hegemónicas tienden así a ser internalizadas por los dominados, aun cuando objetivamente no actúen en favor de sus intereses. Para Robert PHILLIPSON, muchos de los argumentos utilizados para promover el inglés a nivel internacional son sospechosos. La explicación se

³⁹ Como ejemplo de este trabajo conjunto puede consultarse Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS (1994). Menciones al mismo se encuentran también en una obra reciente del propio Tove SKUTNABB-KANGAS (2000).

encuentra quizá en que la mayoría de la gente dedicada a la enseñanza del inglés tiende a confinarse a sí misma, por su propia formación, a cuestiones lingüísticas, literarias o pedagógicas, no prestando atención a las implicaciones políticas, económicas y culturales subyacentes a su quehacer profesional. Lo cierto es que, como resultado de estas asunciones de “sentido común” no cuestionadas, se ha creado en todo el mundo una enorme demanda de aprender inglés y de profesorado de dicho idioma. Esa demanda se articula no sólo a través de militantes angloamericanos, sino también de líderes de todo el mundo.

El imperialismo lingüístico ofrece una explicación para el predominio global de las antiguas lenguas coloniales en el momento actual, centrándose muy especialmente en analizar el caso del inglés, pudiendo ser definida como

“una teoría particular para el análisis de las relaciones entre culturas dominantes y dominadas, y, específicamente, del modo en que se ha promocionado la enseñanza de la lengua inglesa” (Robert PHILLIPSON 1992, pág. 15).

Plantea así Robert PHILLIPSON un cierto número de interrogantes acerca del uso del inglés como lengua mundial, incluyendo, como apuntábamos unas líneas antes, el papel desempeñado por la enseñanza de la lengua inglesa en general, por sus prácticos y expertos. Un concepto central en la tesis de este autor es la noción de ideología, con la implicación de que la promoción y el marketing de la lengua inglesa no están libres de valores, sino que están ligados mediante una gran variedad de modos a la antigua fuerza colonial de Gran Bretaña y, más recientemente, al poder de Estados Unidos de América.

Como precisa Ruth CHERRINGTON (2000, pág. 360), si bien el término “imperialismo lingüístico” podría ser igualmente aplicado a otras lenguas coloniales como el francés o el español, el énfasis se pone en el inglés, dado que, como indica Robert PHILLIPSON (1992, pág. 6), “el inglés en el siglo XX se ha convertido en la lengua internacional *par excellence*”. Aunque este autor sitúa sus argumentaciones principalmente en el contexto post-colonial (Robert PHILLIPSON, 1992, 1997 y 1998), en el contexto post-comunista de los países de Europa Central y del Este (Robert PHILLIPSON y Tove

SKUTNABB-KANGAS, 1994) e incluso en el caso de Europa Occidental (Robert PHILLIPSON, 1998), reconoce que las raíces de las políticas de imposición lingüística se remontarían mucho más atrás en el tiempo que lo que es la propia historia registrada por el hombre. Existiría, sin embargo, una diferencia sustancial entre la expansión de las lenguas en períodos más lejanos de la historia y la experimentada en la actualidad por el inglés:

“Aunque en períodos históricos más tempranos otras lenguas se han expandido a lo largo de amplias áreas para determinados propósitos (a menudo comerciales o religiosos), la expansión del inglés es única, a la vez en términos de su alcance geográfico y en lo que respecta a la profundidad de su penetración” (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 6).

Continuando con los planteamientos de Robert PHILLIPSON, la innegable expansión del uso del inglés puede apreciarse en campos tan dispares como el científico, el de la política y el de la tecnología. Gentes pertenecientes a cientos de comunidades lingüísticas diferentes están aprendiendo hoy inglés en el mundo como medio para ampliar sus horizontes educativos y profesionales, así como para viajar y hacer turismo. Una de las cuestiones centrales del imperialismo lingüístico consiste en estudiar cómo y por qué razón se está produciendo este fenómeno, poniéndolo en relación con factores que van más allá de los puramente lingüísticos, y mostrando que el ascenso de popularidad del inglés sería resultado de una promoción activa a través de factores políticos y económicos, no obedeciendo a un simple azar.

De acuerdo con Robert PHILLIPSON, el inglés estaba ya bien posicionado en el período de posguerra como consecuencia de la expansión alcanzada por el antiguo imperio británico, que había impuesto a menudo la lengua inglesa. Tras este período, la enseñanza del inglés se convirtió en un vasto negocio en continua expansión, apoyado por los desarrollos lingüísticos y académicos, así como por los gobiernos y sus respectivas organizaciones destinadas a estos fines. En el caso del gobierno británico, habría que destacar el importante papel del *British Council*. Cita como ejemplo Robert PHILLIPSON un documento clave en la planificación del inglés como segunda lengua. Se trata de un texto elaborado en 1941 por un consejero de esta organización, R. V. ROUTH, donde se apuntaba ya a ese papel del inglés como lengua mundial, recomendándose la creación de una infraestructura académica que

pudiese generar un servicio global para la enseñanza de la lengua inglesa en base a una pretendida misión que Gran Bretaña tendría que asumir con respecto al resto del mundo:

“Inglaterra será la fuerza dominante en la política internacional, el árbitro profesado y confesado de la libertad, la ‘nación líder del mundo’. Gran Bretaña tiene una nueva responsabilidad que significa que ‘no sólo tenemos una herencia cultural propia -un alma nacional- sino que de algún modo su posesión es incompleta a menos que sea compartida con otras naciones.” (R. V. ROUTH, cit. en Robert PHILLIPSON, 1998, pág. 103).

Esta visión no anticipaba desgraciadamente que la política exterior británica jugaría, desde 1945, un segundo papel, subordinada a la de los Estados Unidos, tanto en las crisis (guerra del Golfo, conflicto en la antigua Yugoslavia, conflicto en Palestina), como en la estructuración de las relaciones Norte-Sur, en la división global del trabajo, incluyendo el trabajo intelectual, en la política lingüística, y en la ayuda para los negocios (dominada por el Banco Mundial).

En su análisis de la expansión histórica del inglés establece Robert PHILLIPSON (1992, págs. 17-31) una distinción entre dos grandes ámbitos, exponiendo de manera pormenorizada cómo se llevó a cabo la difusión de la lengua en cada uno de ellos:

1º) *Los países nucleares de habla inglesa*, incluyéndose en este grupo Gran Bretaña, EE.UU., Canadá, Australia y Nueva Zelanda. En todos estos países el grupo dominante corresponde a hablantes nativos de la lengua inglesa. Sin embargo, de hecho, se piensa a menudo en estos lugares como si fuesen exclusivamente de habla inglesa, pese a la diversidad lingüística existente dentro de sus fronteras. Estos países pueden ser descritos como sociedades europeizadas, dado que los antepasados del grupo dominante procedían de Europa.

2º) *Los países periféricos al inglés*, que generalmente tratan de seguir las normas lingüísticas de los países nucleares de habla inglesa, grupo en cuyo interior establece este mismo autor una subdivisión entre dos tipos:

a) países que necesitan el inglés como lengua de enlace internacional (países

escandinavos y Japón); y

b) países en los que el inglés se impuso durante la época colonial, y donde la lengua ha sido trasplantada con éxito y sirve todavía para una amplia gama de propósitos intranacionales (India, Nigeria).

Al abordar los procesos de promoción de las lenguas desde una perspectiva histórica, Robert PHILLIPSON (1992, págs 31-36) sitúa éstos en conexión con los procesos de conquista de unos pueblos sobre otros, a los que habría que unir factores económicos o religiosos, junto con el papel atribuido tradicionalmente a las lenguas como instrumento de unificación política:

“La actual distribución a través del mundo de las principales lenguas internacionales -árabe, chino, inglés, francés, ruso y español- es una prueba de conquista y ocupación, seguida por la adopción de la lengua del invasor a causa de los beneficios que aporta a los hablantes de la lengua cuando la lengua dominante ha sido impuesta. La expansión lingüística ocurre, de manera invariable, en conjunción con fuerzas como la religión o el comercio, que son vistas por algunos como extra-lingüísticas, pero el significado de la lengua como instrumento de unificación ha sido reconocido hace mucho tiempo” (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 31).

Para este autor, existen numerosas similitudes esenciales en el modo en que las naciones occidentales promocionan el uso continuo de sus lenguas en el extranjero, a la vez en la educación y en la sociedad en general. Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, Alemania, e incluso, en menor escala, muchos otros países tratan de promocionar sus lenguas utilizando procedimientos similares: formación e investigación, para nativos y no nativos, en el país donde se habla la lengua en cuestión; concesión de becas o estancias para períodos más o menos largos; visitas de especialistas; producción y promoción de libros de texto, materiales audiovisuales, etc.; servicios de bibliotecas; provisión de profesorado y de expertos en el diseño y desarrollo del curriculum; formación en ejercicio; y manifestaciones culturales diversas.

“Un estudio de la promoción del inglés revelará, por tanto, en muchos aspectos, los procesos que se aplican a la mayoría de las lenguas que son

cultivadas como activo internacional” (Robert, PHILLIPSON, 1992, pág. 35).

Robert PHILLIPSON (1992, págs. 31-37) consagra un pequeño espacio a contrastar la política lingüística colonial británica con la política de su mayor potencia imperialista competidora, Francia, efectuando una evaluación del significado de ambas para el mundo contemporáneo, al tiempo que ofrece algunos ejemplos de los modos mediante los que las potencias occidentales promueven sus lenguas. Aunque pretendemos ofrecer una panorámica más exhaustiva de la promoción del francés a lo largo de la historia en nuestro siguiente capítulo (Cfr. Cap. II), recogemos aquí algunas de las líneas apuntadas por el autor que nos ocupa.

Nuestro especialista señala así que el francés, carecía de rival como lengua internacional de la diplomacia hasta las conversaciones de paz que siguieron a la conclusión de la Primera Guerra Mundial. El hecho de que se otorgase la misma validez al francés que al inglés en las conferencias de paz y de que el Tratado de Versalles se redactase en ambos idiomas condujo a las dos lenguas a convertirse en las oficiales de la Liga de Naciones y del Tribunal Permanente de Justicia Internacional. Los franceses se opusieron claramente a esta medida, pero la presencia de los americanos en las conferencias de paz resultó decisiva:

“Los franceses eran bien conscientes de que el reconocimiento de un estatus de igualdad para el inglés marcaba el final de la era del predominio lingüístico del francés” (PHILLIPSON, Robert, 1992, pág. 33).

En relación con la promoción del francés en el exterior, destaca Robert PHILLIPSON (1992, págs. 31-32) que ésta cuenta con una larga tradición, remontándose al año 1883 la fundación de la *Alianza Francesa* para la propagación de la lengua francesa en las colonias y en el exterior. A la vista de la rápida expansión del inglés en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, los franceses aumentarán sus esfuerzos para fortalecer la posición del francés internacionalmente mediante la creación de instituciones como el *Haut Comité pour la Défense et l'Expansion de la Langue Française* (*Alto Comité para la Defensa y la Expansión de la lengua francesa*) en el año 1966 y la promoción e impulso de la

Francofonía⁴⁰. Todavía hoy los franceses dedican una parte importante de su presupuesto a los asuntos lingüísticos y culturales y ven la necesidad de incrementar sus esfuerzos en un amplio frente (especialmente en los sistemas educativos, los medios de comunicación y la colaboración científica y técnica). Preocupados por la disminución del uso del francés en las organizaciones internacionales, están intentando cambiar esta tendencia.

También los alemanes muestran su preocupación por impedir que el alemán pierda terreno frente a otras lenguas. El gobierno de Alemania ha emprendido campañas con un cierto grado de éxito dirigidas a conseguir un estatus similar al de las lenguas internacionales más visibles en las organizaciones de reciente creación. Entre las medidas de política lingüística acometidas, figura reforzar la posición del alemán como asignatura escolar en todo el mundo, ya que se reconoce que la existencia de un espacio destinado a impartir la materia en el horario escolar indica respeto hacia el potencial cultural, comercial y político del país donde se habla la lengua. El mismo argumento resulta válido para el inglés y el francés como lenguas extranjeras, sin embargo, frente a las anteriores lenguas, el alemán, se encontraría, por el momento, en situación de inferioridad.

En opinión de Robert PHILLIPSON (1992, pág. 34), los recientes intentos para asegurar que todos los niños y niñas de Europa occidental aprendan dos lenguas extranjeras en la escuela necesitan ser contemplados a la luz de la preocupación europea por el dominio del inglés. Se espera que si los niños y niñas de la Europa continental aprenden al menos una lengua extranjera, además del inglés, este hecho fortalecerá los lazos lingüísticos y culturales entre los europeos de distintas naciones. En la misma dirección se sitúan las afirmaciones incluidas en un trabajo posterior referidas también a las medidas adoptadas por el gobierno francés en el seno de la Unión Europea para hacer frente a la presencia todopoderosa del inglés en los sistemas educativos:

“El gobierno francés ha presionado de manera importante para que

⁴⁰ En el Capítulo II nos ocupamos con detalle de la Francofonía como Organización Política Internacional entre cuyos objetivos figuran la defensa y promoción de la utilización del francés en el mundo.

todos los escolares de la Unión Europea aprendan al menos dos lenguas extranjeras, siguiendo así las recomendaciones efectuadas desde hace ya varios años por el Consejo de Europa, y como ocurre ya en los países más pequeños. La Unión Europea ha propuesto también este principio en su *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (Robert PHILLIPSON, 1998, pág. 106)⁴¹.

A diferencia de los franceses, los británicos no tuvieron que preocuparse por establecer un organismo especial para la promoción del inglés fuera del imperio británico hasta más tarde, cuando se vieron en la necesidad de contrarrestar la propaganda cultural por parte de la Alemania nazi y la Italia fascista, que mantenían una importante actividad en América Latina, el sudeste de Europa y en Oriente Medio. Fue en 1934 cuando se fundó el *British Council* para cumplir con este propósito.

Como señala Robert PHILLIPSON (1992, págs. 35-37), este dominio creciente del inglés no se ha efectuado sin dar lugar a oposiciones. Estas oposiciones proceden de múltiples lugares y abarcan numerosos frentes: pueblos colonizados, parlamentarios europeos, enemigos políticos de las naciones nucleares inglesas, guardianes de la pureza de las lenguas que el inglés invade, e intelectuales de países nucleares y periféricos al inglés. Todas estas protestas tienen en común el reconocimiento de la evidencia de imperialismo lingüístico y dominio, y un deseo de combatirlo.

Sin utilizar los marcos proporcionados por la teoría del imperialismo lingüístico, podría parecer que la transición de la imposición a la demanda del mercado hacia el inglés se ha producido de un modo natural debido a sus propiedades innatas. Robert PHILLIPSON (1992, pág. 8) explica que esta tendencia forma parte de la ideología predominante, debiendo ponerse en relación con el concepto de hegemonía en sentido gramsciano. De acuerdo con Antonio GRAMSCI, las ideas y creencias que son vistas como cuestión de sentido común y

⁴¹ De las medidas adoptadas en el seno de la Unión en materia de política lingüística y de los distintos documentos comunitarios referidos a la educación y a la necesidad de promover la enseñanza de las lenguas como símbolo del necesario respeto a la diversidad lingüística y cultural nos ocupamos en el Capítulo III. En él ofrecemos, igualmente, una panorámica de la evolución y actual situación real de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países miembros del ente comunitario y los países en vías de adhesión. En esa parte de nuestra tesis analizamos la parte referida a la enseñanza de las lenguas extranjeras incluida en ese *Libro Blanco* mencionado en la cita.

permanecen sin ser cuestionadas constituyen parte del poder hegemónico, con un grupo dominante que ejerce el control de ese modo una vez que se ha impuesto. Cuando la hegemonía funciona correctamente, el *statu quo* resultante parece aceptable, sin que el grupo dominante ejerza su poder directamente de manera visible sobre la gente a la que está sometiendo.

La teoría del imperialismo lingüístico no dirige directamente sus críticas al profesorado de lenguas extranjeras, ni a los autores o editores de libros de texto, considerándose que éstos forman parte de una especie de entramado en el que pueden permanecer ajenos, o ser sólo parcialmente conscientes, de los imperativos económicos y políticos subyacentes que han creado una industria multimillonaria a escala mundial. Se limita así a situarlos dentro de las relaciones hegemónicas de poder que ayudaron a colocar al inglés en una posición clave.

La idea de que esta expansión del inglés constituye una nueva forma de imperialismo post-colonial, que podría denominarse, en nuestra opinión, neoconialismo, es respaldada por el propio Robert PHILLIPSON, quien apunta a que existiría un intento de unir la fuerza militar y política previa del imperio británico con una nueva, que apoya la difusión del inglés y sus conexiones con algunas formas culturales y procesos políticos. Como apunta nuestro autor citando las palabras de una dinámica cadena mundial de escuelas dedicadas a la enseñanza de la lengua inglesa, *International House*: “En un tiempo acostumbrábamos a enviar cañoneras y diplomáticos al extranjero; ahora enviamos profesores de inglés” (Folleto de la *International House*, cit. en Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 8).

La precipitación para extender la enseñanza del inglés en las antiguas colonias africanas, así como en el Extremo Oriente puede alegarse como testimonio de parte del movimiento de imperialismo lingüístico en el período comprendido entre 1950 y 1980. En fechas más recientes, el derrumbamiento del comunismo en Europa Central y Oriental ha abierto nuevas áreas. Uno de los objetivos perseguidos por el Ministerio de Asuntos Exteriores Británico era sustituir el ruso por el inglés como segunda lengua en toda la región

(Cfr. Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS, 1994). En consonancia con dicho objetivo, se invirtieron numerosos recursos en esos países en el período inmediatamente posterior al término de la Guerra Fría, apareciendo esta zona de Europa como una prioridad. Una premisa nunca abiertamente declarada parece ser que, si la gente habla y lee en inglés, se convierte en parte de la sociedad capitalista democrática. El inglés es visto por la gente de esos entornos como estrechamente vinculado a la noción de prosperidad occidental, al avance tecnológico y al atractivo hedonismo que se desprende de los anuncios de las multinacionales. No resulta difícil interpretar esta llamada como una vía de escape de las limitaciones y restricciones de la opresión comunista. Inglés, democracia y sociedades capitalistas occidentales avanzadas pasan a convertirse así rápidamente en sinónimos. En los países del antiguo bloque de la Europa del Este,

“El inglés no es considerado evidentemente sólo como una simple herramienta instrumental para finalidades comunicativas poco definidas. Está ligado íntegramente a mensajes culturales y asunciones” (PHILLIPSON, Robert y SKUTNABB-KANGAS, Tove, 1994, p. 74).

Como destacan Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS (1994, pág. 73), la lengua parece estar jugando en los tiempos actuales un papel cada vez más importante en la estratificación social, pudiendo ser considerada como un elemento de la reproducción social, tenga ésta su base en las dimensiones de clase, género, edad o raza, en la cultura, la pertenencia a una etnia, o la lengua de un individuo o grupo. Llegamos así a uno de los conceptos clave de la teoría del imperialismo lingüístico, el de *lingüicismo*, creado por analogía con los de racismo, sexismo, clasismo o edadismo, que se referiría exclusivamente a la discriminación por motivos lingüísticos.

Robert PHILLIPSON (1992, págs. 46 y ss.) proporciona una definición de trabajo del término imperialismo lingüístico, situando éste dentro del marco del imperialismo como teoría más amplia que nos permite entender los mecanismos de explotación y las relaciones desiguales Norte-Sur, basándose, para ello, en las formulaciones de Johan GALTUNG. Este último autor distingue, en su teoría imperialista, seis tipos de imperialismo que estarían interrelacionados: económico, político, militar, comunicativo (en el sentido de medios de

transporte), cultural y social. A ellos debería añadirse, para Robert PHILLIPSON (1992, pág. 53), un tipo más: el imperialismo lingüístico, que podría también considerarse como un subtipo del imperialismo cultural. Sobre la base del anterior planteamiento expone que vivimos en un mundo caracterizado por la desigualdad, sea ésta de género, nacionalidad, etnia, clase social o lingüística. Para esbozar y comprender los vínculos entre el imperialismo lingüístico inglés y las desigualdades en las esferas política y económica, se requiere observar atentamente los discursos que legitiman la enseñanza del inglés, por ejemplo, las afirmaciones que apuntan a que se trata de una actividad ‘neutra’, ‘no política’ y altamente beneficiosa, recurriendo para ello a los marcos de la sociolingüística:

“Un área importante donde los sociolingüistas pueden desempeñar un papel útil es investigando con mayor profundidad las ideologías asociadas a lenguas particulares, los argumentos empleados para comercializar éstas o para legitimar su presencia en los horarios escolares y, en particular, relacionando las creencias y valores adscritos a una lengua concreta con el poder estructural subyacente de los hablantes de la lengua en cuestión” (PHILLIPSON, Robert y SKUTNABB-KANGAS, Tove, 1994, p. 76).

Veamos, de manera más precisa cómo el propio autor de la teoría define los conceptos de *imperialismo*, *imperialismo lingüístico inglés* y *lingüicismo*:

“El imperialismo puede ser conceptualizado como una relación estructural donde una sociedad o colectividad domina a otra. Los mecanismos clave son la explotación, la penetración, la fragmentación y la marginación” (PHILLIPSON, Robert, 1998, pág. 104).

“Una definición de trabajo de *imperialismo lingüístico inglés* es que *el dominio del inglés es afirmado y mantenido por el establecimiento y continua reconstrucción de desigualdades culturales y estructurales entre el inglés y las otras lenguas*. Aquí, *estructural* se refiere ampliamente a las propiedades materiales (por ejemplo, instituciones, asignaciones financieras) y *cultural* a las propiedades no materiales o ideológicas (por ejemplo, actitudes, principios pedagógicos). El imperialismo lingüístico inglés es una ejemplo de *lingüicismo*, que es definido como ‘ideologías, estructuras y prácticas que son utilizadas para legitimar, ejecutar, y reproducir una división desigual de poder y recursos (a la vez materiales y no materiales) entre grupos

que son definidos sobre la base del lenguaje'⁴². El imperialismo lingüístico inglés es considerado como un sub-tipo de *lingüicismo*" (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 47).

"El lingüicismo implica una representación de la lengua dominante, a la que se atribuyen características deseables, para finalidades de inclusión, y lo contrario para las lenguas dominadas, para propósitos de exclusión. La oposición binaria lengua/dialecto y el conjunto lengua internacional/lengua franca/vernáculo son señalados como ejemplos característicos de un discurso lingüicista. (...) El imperialismo lingüístico es un sub-tipo de lingüicismo. El imperialismo lingüístico por parte de los hablantes de cualquier lengua ejemplifica el lingüicismo. El lingüicismo puede estar operando simultáneamente con el sexismo, el racismo o el clasismo, pero el lingüicismo se refiere exclusivamente a las ideologías y estructuras donde la lengua es el medio de llevar a cabo o mantener una desigual asignación del poder y de los recursos. (...) Pero que el lingüicismo constituya también imperialismo presupone que los actores en cuestión son soportados por una estructura imperialista de explotación de una sociedad o colectividad por otra" (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 55).

Como ejemplo de lingüicismo, alega una escuela en la que se ignoran las lenguas maternas de algunos niños de condición inmigrante o pertenecientes a minorías indígenas, a sabiendas de que este hecho va a tener consecuencias para su aprendizaje. Otro ejemplo lo constituye la estigmatización por parte del profesor o profesora del dialecto hablado por el alumnado, llevando aparejado este hecho consecuencias de tipo estructural y produciéndose, como resultado, una desigual división de poder y recursos.

"Las desigualdades estructurales y culturales garantizan la asignación continuada de más recursos materiales al inglés que a otras lenguas y benefician a aquellos que son competentes en inglés. El lingüicismo ocurre igualmente si hay una política de apoyo a varias lenguas, pero se concede prioridad a una lengua en la formación de profesorado, en el desarrollo del curriculum y en los horarios escolares (PHILLIPSON, Robert, 1992, pág. 47)".

Entre los foros donde tendría lugar esa legitimación del 'lingüicismo' figurarían el discurso político sobre las cuestiones lingüísticas y la didáctica de la lengua. En su proceso de legitimación, el imperialismo lingüístico inglés recurre a dos mecanismos relacionados con

⁴² El propio Robert PHILLIPSON (1992, pág. 47; 1998, pág. 104) reconoce que esta definición de lingüicismo ha sido elaborada fundamentalmente por Tove SKUTNABB-KANGAS en la década de los ochenta (Cfr. Tove SKUTNABB-KANGAS, 2000, pág. 369).

la planificación lingüística educativa, uno referido a la relación entre lengua y cultura (*anglocentrismo*), el otro referido a la didáctica (*profesionalismo*) (Robert PHILLIPSON, 1992, págs. 47-50).

El término *anglocentrismo* ha sido acuñado por analogía con el de etnocentrismo, que se refiere a la práctica de juzgar a otras culturas bajo los estándares de la propia. El anglocentrismo toma las formas y funciones del inglés y la promesa de lo que el inglés representa o a lo que puede conducir, como la norma mediante la que todas las actividades o usos lingüísticos deberían ser medidas. Simultáneamente devalúa a las otras lenguas, ya sea explícita o implícitamente. Conceptos como los de etnocentrismo o anglocentrismo deben ser puestos en relación con el poder estructural para que resulten algo más que términos culturales relativistas útiles.

El *profesionalismo*, por su parte, se refiere a la consideración de los métodos, técnicas y procedimientos seguidos en la enseñanza de la lengua inglesa, incluyendo las teorías de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en que se apoyan, como suficientes para entender y analizar el aprendizaje lingüístico. Robert PHILLIPSON (1992, pág. 48) argumenta que el profesionalismo asociado a la enseñanza de la lengua inglesa excluye cuestiones sociales más amplias, como son los requisitos previos y las consecuencias de la actividad de la enseñanza de la lengua inglesa, desde su articulado profesional.

En su opinión, el anglocentrismo y el profesionalismo legitiman al inglés como la lengua dominante a través de la racionalización de actividades y creencias que contribuyen a las desigualdades estructurales y culturales entre el inglés y las otras lenguas. El discurso profesional que rodea a la enseñanza de la lengua inglesa desconecta la cultura de la estructura limitando el foco de la didáctica de la lengua a cuestiones técnicas, esto es, a la lengua y a la educación en un sentido limitado, con exclusión de cuestiones sociales, económicas y políticas.

Las definiciones de trabajo que proporciona son formuladas con el fin de analizar

si la enseñanza de la lengua inglesa contribuye en los sistemas educativos a la reproducción y distribución desigual del poder político, económico y cultural y, en caso de que ello sea así, cómo. Existiría, desde este enfoque, una clara relación entre la promoción global del lenguaje y los intereses políticos y económicos, por una parte, y, por otra, entre el imperialismo lingüístico inglés, la planificación lingüística educativa y el aula.

Los principales argumentos que respaldan la expansión y difusión del inglés en las antiguas colonias británicas, que podríamos denominar como discurso del imperialismo lingüístico, pueden clasificarse en tres grandes categorías (Robert PHILLIPSON, 1992, págs 271-283; Robert PHILLIPSON y Tove SKUTNABB-KANGAS, 1994, págs. 76-78) las cuales, a su vez, de acuerdo con el marco conceptual desarrollado por Johan GALTUNG, pueden ser puestas en relación con tres tipos de poder:

- 1) argumentos intrínsecos al inglés: lo que el inglés es, sus supuestas cualidades inherentes (poder innato, que es, en este caso, un mito, el resultado de una construcción social);
- 2) argumentos extrínsecos al inglés: lo que el inglés tiene, recursos conectados con el lenguaje (poder de recursos);
- 3) argumentos relacionados con el inglés funcional; esto es, lo que el inglés hace, los usos a cuyo servicio se pone la lengua (poder estructural).

Estos argumentos se articulan en el discurso académico y político. Interactúan también con el sentimiento popular, de manera que se convierten en parte, a la vez que se nutren, del “sentido común” que tipifica las creencias y prácticas hegemónicas. Muestran a los especialistas de la lingüística aplicada efectuando declaraciones que legitiman el papel del inglés en un contexto más amplio, siendo así éstos lanzados desde una plataforma profesional y penetrando directamente en la arena política. Estos discursos muestran cómo se produce la legitimación del imperialismo lingüístico inglés en el marco más amplio de la jerarquía de las lenguas y cómo ésta cristaliza en la política lingüística oficial.

Lo que sostiene al discurso en el que el poder se negocia, constituye y afirma es la estructura que apoya a los actores cuyas declaraciones legitiman ese papel del inglés. Esta estructura se corresponde con la de un orden mundial imperialista en el que el inglés se presenta como la lengua mundial dominante. La supremacía del inglés necesita ser continuamente reafirmada en la ordenación jerárquica de las lenguas, en la que existen lenguas dominantes competidoras, a la vez intranacional e internacionalmente, y en la que incluso las lenguas dominadas pueden ser capaces de afirmar sus derechos, muy especialmente a nivel intranacional.

Comenzando por los argumentos intrínsecos al inglés, éstos describen la lengua como noble, rica, interesante, flexible y expresiva, idónea para el desarrollo y el cambio, un vehículo del desarrollo de toda la tradición humana, la única lengua de talla no nacional, no regional, no étnica, la primera lengua global auténticamente mundial.

Los argumentos extrínsecos al inglés describen lo que el inglés tiene: profesorado cualificado, formadores de profesorado cualificados, materiales de enseñanza, literatura, diccionarios, editoriales multinacionales, ordenadores, software, etc; es decir, recursos materiales y no materiales.

Finalmente, los argumentos del inglés funcional, que describen lo que el inglés hace -las funciones que desempeña-, se sintetizarían en tres:

- 1) proporciona acceso a trabajadores y especialistas de todas las ramas de la ciencia y la tecnología;
- 2) facilita la administración de un país y ayuda a superar las diferencias regionales y garantiza que no se conceda ninguna ventaja particular a un grupo lingüístico concreto;
- 3) constituye una puerta para favorecer la mejora de las comunicaciones, una mejor educación, un nivel de vida más alto y una mejor comprensión. El argumento subyacente es que cuanto más expuesta esté una sociedad al inglés, más posibilidades tendrá de convertirse en moderna y tecnológica, mientras que el uso de otras lenguas simbolizaría el estancamiento

y el tradicionalismo oscurantista.

Un análisis de los anteriores argumentos conduce a diversas precisiones. Muchos de los argumentos extrínsecos al inglés son evidentemente ciertos. Pero lo importante es considerar por qué razón el inglés ha adquirido las ventajas que se le atribuyen y esto tiene claramente que ver con la asignación de más recursos al desarrollo y equipamiento de una lengua que a otra. Muchos de los argumentos del inglés funcional son falsos, o al menos, se focalizan de manera incorrecta en una lengua, ignorando las demandas y derechos de las otras. Para Robert PHILLIPSON, es importante analizar si hay argumentos intrínsecos al inglés ocultos tras argumentos que se formulan como extrínsecos al inglés o propios del inglés funcional y examinar los procesos de conversión a través del que un tipo de poder se convierte en otro.

De acuerdo con la teoría de Johan GALTUNG, generalmente los recursos materiales, como dinero y libros de texto, pueden convertirse en recursos inmateriales y viceversa. Ambos tipos de recursos pueden ser convertidos en posiciones de poder estructural, y el poder estructural, a su vez, puede convertirse en una acumulación de recursos tanto materiales como no materiales.

La evidencia que se desprende de los estudios sobre educación de minorías y educación post-colonial es que los recursos de los grupos sin poder, especialmente los no materiales, entre los que estarían sus lenguas y culturas, son socialmente contruidos a través de la *estigmatización*, de manera que se convierten en invisibles o son vistos como handicaps. De este modo los recursos de las minorías resultan invalidados, se convierten en no recursos, que, por consiguiente, no pueden ser convertidos en otros recursos o en posiciones de poder estructural. Al mismo tiempo, los recursos de los grupos dominantes, entre los que figuran igualmente sus lenguas y sus culturas, son validados a través de la *glorificación*, socialmente contruida, de manera que son vistos como recursos y, por consiguiente, pueden ser convertidos en otros recursos o en posiciones de poder estructural.

El tercer proceso vital, junto con el de la estigmatización de los grupos sin poder y la glorificación de los poderosos, consiste en *legitimar* la relación entre dominantes y dominados, de manera que las jerarquías aparezcan como naturales e inevitables y de manera que, por ejemplo, el aprendizaje de una lengua dominante por los hablantes de las lenguas dominadas a expensas de sus propias lenguas se presenta como siendo del mayor interés para los dominados.

Los argumentos intrínsecos al inglés forman parte del proceso de glorificación. A menudo la estigmatización de otras otras lenguas implicada en el retrato de lo que el inglés es no necesita ser verbalizada, está implícita. El poder estructural de los hablantes de una lengua dominante como el inglés ha dado como resultado, a través de un proceso de conversión, una acumulación de los recursos materiales que esta lengua tiene. Este hecho puede, junto con los argumentos intrínsecos, ser utilizado para legitimar los argumentos funcionales. El inglés puede entonces ser equiparado a democracia o a cualquier otro rasgo deseable que pueda conectarse con el empleo de la lengua.

En el Cuadro 1.10 presentamos, a modo de síntesis, las etiquetas habitualmente empleadas en el discurso académico y político para describir al inglés, presentándolo en el contexto de la jerarquía existente entre las lenguas como claramente superior y asociado siempre a connotaciones positivas que justificarían su posición de superioridad frente a otras lenguas.

Cuadro 1.10.- Discurso legitimador de la superioridad del inglés.

Glorificación del inglés	Devaluación de otras lenguas
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua mundial • Lengua internacional • Lengua de comunicación más amplia • Lengua auxiliar • Lengua adicional • Lengua de enlace, de contacto • Ventana hacia el mundo • Lengua neutra 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua localizada • Lengua (intra-) nacional • Lengua de comunicación más limitada • Lengua poco útil • Lengua incompleta • Lengua de confinamiento • Lengua cerrada • Lengua sesgada

FUENTE: Tomado de Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 282.

Resumiendo los principales puntos de su exposición, Robert PHILLIPSON (1992, pág. 65) señala que

“la teoría del imperialismo proporciona un marco conceptual dentro del cual el imperialismo lingüístico inglés, el dominio del inglés a nivel mundial, y los esfuerzos para promover la lengua pueden ser entendidos. El imperialismo científico, el imperialismo en los medios de comunicación y el imperialismo educativo son, todos ellos, subtipos de imperialismo cultural. También lo es el imperialismo lingüístico. El imperialismo lingüístico impregna también todos los otros tipos de imperialismo, dado que el lenguaje es el instrumento empleado para mediar y expresarlos. Cada uno de ellos es un constructo teórico que forma parte del imperialismo como una teoría global que se refiere a las relaciones estructurales entre países ricos y pobres, y a los mecanismos mediante los cuales se mantiene la desigualdad entre ellos. Cada tipo se solapa y entrecruza con los otros y debe ser visto como aspectos del imperialismo como una estructura cuyo arco abarca el mundo entero” (Robert PHILLIPSON, 1992, pág. 65).

En uno de sus trabajos más recientes, Robert PHILLIPSON (1998) sitúa el imperialismo lingüístico en el actual contexto de globalización, planteando si el respeto a los derechos lingüísticos humanos puede constituirse en alternativa de resistencia a sus dictados. Siguiendo su línea de indagación anterior, se centra una vez más en valorar a qué intereses ocultos ocultos puede estar sirviendo ese inglés:

“En un mundo de creciente globalización, militarización y grandes diferencias entre ricos y no ricos dentro de los países, tanto en el Norte como en el Sur, y entre países pobres y ricos, es vital evaluar a qué intereses sirve el uso creciente del inglés” (Robert PHILLIPSON, 1998, págs. 100-101).

Para este lingüista, la globalización tiene asociadas distintas facetas: económicas, tecnológicas, culturales y también lingüísticas. La globalización del inglés en contextos postcoloniales, postcomunistas e incluso en la propia Europa Occidental, sería justamente una de esas ramificaciones del imperialismo relacionadas entre sí en un flujo asimétrico de productos, ideas y discursos. Utiliza el término Macdonaldización, tomado de C. HAMELINK, para denominar la actual tendencia a la creación de la impresión de una cultura global a través de la producción para mercados globales: productos e información tienen

como meta la creación de clientes globales que quieren servicios globales proporcionados por suministradores también globales. Así, la actual Macdonaldización de la sociedad significa

“un marketing agresivo contrarreloj, los flujos controlados de información que no enfrentan a la gente con los efectos a largo plazo de un estilo de vida ecológicamente en detrimento, la ventaja competitiva frente a los proveedores culturales locales, la obstrucción de la iniciativa local, todo lo cual converge en una reducción del espacio cultural local” (C. HAMELINK, cit. en Robert PHILLIPSON, 1998, pág. 101).

Continúa Robert PHILLIPSON refiriéndose a ese fenómeno que se está produciendo en el momento presente en virtud del cual asistimos a la sustitución del antiguo estado-nación por todo tipo de alianzas y organizaciones globales y regionales, tanto gubernamentales como no gubernamentales y privadas. De acuerdo con su exposición, el mundo actual está siendo imaginado y conformado por los magnates de los media, las compañías transnacionales, los redactores de documentos sobre los derechos humanos y los organizadores de conferencias internacionales. En el corazón mismo de la globalización se encontraría, a la vez, esa tensión existente entre la homogeneización y la heterogeneización cultural. Ante un fenómeno tan importante desde un punto de vista lingüístico como es ese papel hegemónico del inglés plantea Robert PHILLIPSON la necesidad de identificar a los agentes responsables de esta expansión, y de poner al descubierto cuáles son los intereses ocultos tras ese inglés globalizador con el fin de articular mecanismos de resistencia, poniendo así de manifiesto cómo puede utilizarse el inglés para propósitos beneficiosos:

“El hecho de que una lengua pueda servir a propósitos homogeneizadores, como pueden hacerlo también determinadas prendas, elementos de entretenimiento y comida (vaqueros, CNN, hamburguesas), no significa que la lengua tenga que servir únicamente a esos propósitos: puede ser objeto de apropiación local y, potencialmente, servir a propósitos contrahegemónicos de resistencia al orden dominante en la vida cultural (por ejemplo, la música caribeña, novelas opositoras), en la crítica erudita (por ejemplo, en la lingüística aplicada o en la educación bilingüe) (...) Y en el periodismo” (Robert PHILLIPSON, 1998, pág. 101).

Puesto a analizar los intereses asociados a la expansión del inglés, aduce, como principal argumento, que es la consideración de que esta lengua global abre puertas lo que

origina la fuerte demanda social a nivel mundial por recibir enseñanzas de la misma. Esta demanda refleja, en realidad, el equilibrio de poderes contemporáneo. Se espera que el dominio del inglés permita acceder a un empleo, alcanzar la prosperidad o llegar a ese hedonismo deslumbrante al que parecen tener acceso los privilegiados y que continuamente se muestra en las películas de Hollywood, en los vídeos emitidos por la cadena televisiva MTV, y en los anuncios de las compañías transnacionales. El inglés se ha convertido en un instrumento clave para la difusión de este tipo de mensajes y es lógico, por consiguiente, que exista una demanda de acceso al mismo. El problema es que la homogeneización que conlleva esa Macdonaldización es incompatible con el mantenimiento y la promoción de la diversidad cultural y la ecología global que constituyen el objetivo a mantener desde el punto de vista del respeto a los derechos humanos.

Define los derechos lingüísticos humanos como un conjunto de ideas y principios a los que se otorga una validez universal y que se encuentran interrelacionados con la democracia, la libertad y la representación popular en los procesos políticos. Los derechos lingüísticos humanos son lanzados al mercado globalmente, pero necesitan ser objeto de discursos apropiación a nivel local. Su mensaje global puede ser formulado predominantemente en inglés, pero carecen de significado si no se aplican a todas las lenguas del mundo. Desde esta perspectiva, la pregunta empírica a formular es si la expansión del inglés y otras lenguas dominantes, que es una parte intrínseca de la globalización contemporánea, sirve para impulsar y promover otras lenguas y culturas o a la inversa. Los derechos humanos universales y regionales proclaman el respeto a la diversidad lingüística. Sin embargo, existe una abrumadora evidencia de “lingüicidio” (término creado por analogía con el de genocidio), siendo los hablantes de las lenguas mundiales quienes actúan como agentes activos en la muerte de otras lenguas.

Señala Ruth CHERRINGTON (2000, págs. 361-362) que la teoría del imperialismo lingüístico ha recibido muchas críticas, pudiendo mencionarse, como ejemplo, las efectuadas por Alan DAVIES (1996), que han sido objeto de respuesta por parte del propio Robert PHILLIPSON (1997). También Alastair PENNYCOOK (1994), aun reconociendo lo que de

positivo hay en los planteamientos de este autor, apunta, como principal limitación, el hecho de que se basa una teoría estructural del imperialismo, la de Johan GALTUNG, lo que implica un alto grado de determinismo, anulando las posibilidades de actuación humana. No basta, en opinión de Alastair PENNYCOOK con analizar qué subyace a los discursos que respaldan la difusión mundial del inglés, aunque eso sea necesario y él también lo haga, sino que es preciso plantear alternativas que permitan ofrecer resistencia a las formas de dominio hegemónico⁴³. Claus GNUTZMANN (2000, pág. 358), por su parte, expresa también una cierto rechazo hacia la idea de considerar la actual expansión del inglés a nivel mundial como una forma de imperialismo lingüístico, objetando que denota una cierta “estrechez de miras” ignorar la función de la lengua anglosajona como medio de comunicación global y el potencial que representa para facilitar la comprensión internacional.

Volviendo a las críticas de Alan DAVIES (1996), éstas se dirigen a algunos de los argumentos clave del imperialismo lingüístico inglés, que sintetizaremos en los tres siguientes:

1º) Razones por las que el inglés se ha convertido en lengua dominante. Si Robert PHILLIPSON argumenta que el inglés promueve activamente las políticas exteriores de los estados más importantes de habla inglesa, Alan DAVIES contrarresta esta afirmación señalando que la mayoría de los países hacen esto de distintos modos y que, a fin de cuentas, no se trata de una conspiración. Por nuestra parte, pensamos que aunque sea cierto que también otros países, como puede ser el caso de Francia, busquen, mediante la promoción lingüística, la preservación de intereses económicos y políticos no constituye una justificación en sí misma de esa actitud, igualmente reprochable con independencia del contexto en que se ejerza si no lleva aparejado el respeto de los derechos de las poblaciones objeto de esas nuevas formas de colonialismo.

2º) Por qué motivo la ayuda extranjera está unida a la lengua y cómo dicha ayuda puede resultar más útil a los donantes que a los receptores. En relación con este segundo

⁴³ Expondremos con mayor detalle en nuestro próximo apartado una síntesis de las argumentaciones de Alastair PENNYCOOK (1994 y 1995) en relación con la teoría imperialista de Robert PHILLIPSON.

argumento, indica Alan DAVIES que no se advierte que la ayuda esté ligada a las demandas de compra de mercancía de los países donantes, cuestión ésta, en nuestra opinión muy discutible.

3º) La ideología pretendidamente transmitida con, y a través del inglés. Para Alan DAVIES, el problema de utilizar la noción de poder hegemónico gramsciano apenas deja espacio para argumentaciones contradictorias, como el hecho de que, pese a haber dejado la elección enteramente en manos de las naciones antiguamente colonizadas, muchas de ellas hayan adoptado el inglés como idioma principal. Para este autor, en muchos de estos países hay desigualdades indígenas y las lenguas o la imposición lingüística de una lengua local como la correspondiente a un grupo de la élite podría igualmente ser vista como hegemónica. No se trata de que esa no sea una solución válida, pero tampoco lo es apoyar la visión de que muchos de los desarrollos lingüísticos del período post-colonial, especialmente en el Tercer Mundo, han ido cambiando de la imposición directa de la lengua inglesa a la indirecta, como implica la tesis del imperialismo lingüístico. Esta perspectiva devalúa la noción de libre elección por parte de esos estados-nación. En relación con esta tercera crítica, expresamos igualmente nuestra discrepancia. Es cierto que algunas antiguas colonias han optado efectivamente por el inglés, pero resulta más cuestionable que esa elección sea totalmente libre, sin estar influida por el importante acceso a recursos materiales y contactos internacionales que puede redundar en beneficio de las poblaciones que adoptan esta solución.

3.1.2.3 Políticas culturales de la enseñanza del inglés

Alastair PENNYCOOK, otro estudioso profundamente preocupado por examinar desde una perspectiva crítica las implicaciones derivadas de la expansión del inglés a nivel mundial, ha consagrado una obra entera al estudio de las políticas culturales asociadas a la enseñanza de esta lengua (Alastair PENNYCOOK, 1994), retomando este tema en un artículo ligeramente posterior (Alastair PENNYCOOK, 1995). Este autor, basándose en los planteamientos de la pedagogía crítica desarrollados por Henry A. GIROUX, defiende las posibilidades de resistencia a las imposiciones del imperialismo lingüístico, señalando que el

inglés puede ser utilizado de manera contrahegemónica para finalidades que sirvan a los intereses de los grupos lingüísticamente dominados, algo a lo que también apunta, en cierto modo, el trabajo más reciente de Robert PHILLIPSON (1998) en que plantea el respeto a los derechos lingüísticos humanos como frente desde el que articular formas de oposición. Alastair PENNYCOOK (1994, 1995) considera como pieza clave para alcanzar esos propósitos la figura del profesorado de inglés como educador crítico cuya misión sería justamente la de colaborar en la elaboración de esos discursos críticos de resistencia. Sus metas se sitúan, por consiguiente, en tratar de buscar modos de pensar en la posición del inglés en el mundo que ayuden al profesorado de inglés a entender su trabajo de un modo diferente.

Los estudios de Alastair PENNYCOOK (1994, 1995) abarcan una amplia gama de áreas: política internacional, historia colonial, historia a secas, pedagogía crítica, literatura postcolonial y lingüística aplicada. Sin embargo, sus temas principales son dos: el primero desarrolla su preocupación personal ante los modos dominantes de pensar acerca de la enseñanza de la lengua inglesa propios de la lingüística aplicada, lo que el denomina “el discurso del inglés como lengua internacional”; el segundo, por su parte, implica una tentativa de ofrecer una perspectiva de las implicaciones culturales y políticas de la expansión del inglés, cuestión ésta que denomina “la mundialidad del inglés”.

Destaca, en los planteamientos de Alastair PENNYCOOK (1994, 1995), el intento de ayudar a entender la actual problemática de la expansión mundial del inglés poniendo este fenómeno en relación con los distintos paradigmas a los que ha recurrido Occidente para explicar su visión del mundo y, más concretamente, su concepción de las relaciones internacionales. Un concepto central en su teoría, no incluido en los estudios de los expertos a que nos hemos referido hasta el momento, es su recurso a la noción de discurso en el sentido foucaultiano del término. Su objetivo prioritario es analizar el fuerte impacto ejercido por las fuerzas sociopolíticas en la educación lingüística, tomando como punto de partida para ello esa noción de la “mundialidad del inglés”. Sus críticas se dirigen muy especialmente a los desarrollos teóricos de la lingüística y de la lingüística aplicada, dado que, según manifiesta,

los especialistas ocupados de analizar las temáticas propias de esos campos tienden frecuentemente a no considerar en sus estudios las dimensiones sociales, económicas y políticas subyacentes a las mismas, extremo éste que resulta perfectamente aplicable a los discursos que pretenden justificar la difusión del inglés como un fenómeno políticamente neutro.

Alastair PENNYCOOK (1994) dedica una parte crucial de su obra (un total de tres capítulos) a explicar cómo se ha ido construyendo a lo largo del tiempo ese discurso del inglés como lengua internacional, comenzando por documentar sus orígenes en la historia colonial y mostrando cómo posteriormente, a raíz de los desarrollos de la lingüística y del surgimiento de la lingüística aplicada, respectivos guardianes de la lengua y de los principios rectores de la enseñanza de la lengua, se fueron creando las condiciones de posibilidad para la emergencia de ese discurso. Dicho discurso habría ido evolucionando en consonancia con los cambios de la posición del inglés en el mundo y de las modificaciones producidas en otros discursos globales.

Uno de sus trabajos (Alastair PENNYCOOK, 1995) comienza justamente ofreciendo, a modo de contextualización, una breve reflexión sobre los cambios producidos en el equilibrio de poderes a nivel mundial en los últimos tiempos, destacando cómo el inglés no ha permanecido en modo alguno ajeno a ellos. Su interés se sitúa en destacar cómo esos cambios en el equilibrio de poderes, muy en especial los acontecidos en el último cuarto del siglo XX, han repercutido de manera decisiva en los marcos utilizados habitualmente por Occidente para explicar y comprender el mundo. Menciona así cómo los más recientes acontecimientos políticos acaecidos en Europa del Este son interpretados, por algunos intelectuales de derechas estadounidenses, como el definitivo triunfo de Occidente y de la democracia capitalista. Aun cuando este especialista, evidentemente, no se adscriba ideológicamente a esta postura, reconoce que

“...estamos atravesando un tiempo en el que muchas de las distinciones que nos habían ayudado a dividir y explicar el mundo parecen estar derrumbándose. El símbolo preeminente de este proceso fue quizá la caída del

muro de Berlín, que trajo consigo toda una serie de implicaciones a la vez para la erosión de la división comunismo/capitalismo y para las posibilidades de una reestructuración de Europa. Las estructuras a gran escala, tales como la Unión Soviética y su esfera de influencia, se están desintegrando, y, a medida que lo hacen, muchas preocupaciones nuevas y locales están empezando a destacar (...).

‘Pensemos globalmente, actuemos localmente’ -nos instan los grupos defensores del medioambiente, sugiriendo una visión del mundo que sobrepasa la del estado y ve los problemas globales como solubles por medio de la acción individual, local. Al mismo tiempo que se producen estos movimientos hacia la descentralización y la fragmentación, sin embargo, nuevas estructuras a gran escala se están desarrollando, de manera muy especial con la reconfiguración de Europa, el crecimiento del sudeste de Asia como una fuerza económica y política, y los complejos retos planteados por el mundo musulmán. Las distinciones entre ‘Este’ y ‘Oeste’ están cambiando a medida que las comunicaciones globales redefinen las relaciones culturales y políticas y que países como Japón empiezan a horquillar la división” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 34).

Alastair PENNYCOOK se apoya en las argumentaciones del prestigioso antropólogo James CLIFFORD (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 34), quien apunta a una progresiva occidentalización de la sociedad y del mundo, alegando que en el momento presente Occidente hace referencia a una fuerza económica, tecnológica y política que ya no irradia desde un centro cultural o geográfico concreto, sino que es diseminada a través de múltiples formas desde los lugares más diversos del mundo, incluyendo sitios tan dispares como Japón, Australia, la antigua Unión Soviética y China. La dificultad que implica la correcta comprensión de estos cambios se debe no sólo a la rapidez con la que se están produciendo, o a la capital importancia que revisten, sino fundamentalmente a que dichas transformaciones, impensables unas décadas atrás han planteado un auténtico desafío a las premisas en base a las cuales Occidente ha entendido el mundo. Si algo llama la atención de Alastair PENNYCOOK es precisamente el hecho de que el inglés está implicado de manera importante en todo ello. Así, por ejemplo, cuando uno enciende la televisión, siempre se encuentra con que hay algo en inglés, ya sean pancartas de una manifestación en un lugar del mundo, una entrevista a un líder político, un discurso de alguna personalidad importante, etc. Otro ejemplo lo constituye el rápido interés por aprender inglés surgido en Europa del Este a raíz de los recientes acontecimientos políticos, lo que ha llevado al *British Council* a tratar de asegurar el mercado en esa zona del planeta. Las anteriores alegaciones demuestran, en

definitiva, que, de manera paralela a estos rápidos cambios en las relaciones internacionales y en nuestra consiguiente comprensión del orden mundial, se está produciendo un incremento del poder del capitalismo internacional y de la ideología del nuevo “mundo libre” que no hace sino incrementar las desigualdades globales masivas, la pobreza, el hambre y la explotación. Curiosamente, el inglés no es ajeno a todos estos cambios:

“El inglés y la enseñanza de la lengua inglesa parecen omnipresentes en el mundo, jugando un papel en todas partes, desde las políticas globales a gran escala hasta las complejidades de las vidas de la gente” (Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 5).

De ahí que uno de los intereses principales de nuestro autor se sitúe en explorar esa “mundialidad del inglés”(Alastair PENNYCOOK, 1994, págs. 24-36), pretendiendo referirse con esta expresión ambigua no sólo a la posición global del inglés, sino al modo en que esta lengua está inserta en el mundo. Aunque no proporciona una definición firme del término, Alastair PENNYCOOK sugiere una serie de aspectos clave que ayudan a entender esta noción que permite situar al inglés a la vez en su contexto global y en los contextos locales en que se emplea. Dichos puntos clave son un total de tres:

- 1º.- El inglés está presente mundialmente a fuerza de su expansión global.
- 2º.- Ha estado y está constantemente sometido a un proceso de cambio debido a su posición en el mundo.
- 3º.- Está en el mundo y es parte del mundo; emplear el inglés es comprometerse con una acción social que produce y reproduce relaciones sociales y culturales.

De manera más precisa se refiere a esta noción como

“un término que tiene como finalidad referirse a la existencia material del inglés en el mundo, a su expansión alrededor del mundo, a su carácter de mundialidad como resultado de ser empleado de manera tan amplia en el mundo y de su posición no sólo como reflejo de, sino también como constitutivo de los asuntos mundiales” (Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 36).

En resumen, la globalidad del inglés se refiere a la vez a su posición global y local, a los modos en que a la vez refleja y constituye las relaciones sociales, por lo que es siempre una cuestión de políticas culturales. Al estar situado dentro de marcos discursivos más amplios, forma parte siempre de los momentos políticos y culturales del día. La clave, por consiguiente, está en tomar conciencia de que esos actos de uso de la lengua implican siempre una posición dentro de un orden social, una política cultural, una lucha por las diferentes representaciones de sí mismo y de los otros. La posición global del inglés significa que está situado en muchos contextos que son específicos a esa globalización: emplear el inglés implica relaciones con las condiciones locales de prestigio económico y social, con ciertas formas de cultura y conocimiento, y también con relaciones globales de capitalismo y otros discursos globales particulares sobre la democracia, la economía, el entorno, la cultura popular, la modernidad, el desarrollo, la educación y así sucesivamente.

Alastair PENNYCOOK (1995) estructura su presentación de esa “mundialidad del inglés” en torno a cuatro grandes apartados que le sirven para desarrollar su análisis, siendo los temas abordados los siguientes:

1. El paradigma predominante del inglés como lengua internacional.
2. Perspectivas críticas sobre la expansión global del inglés.
3. Modos de entender las relaciones internacionales: visiones del mundo.
4. Relaciones entre los discursos internacionales y el papel del inglés en el mundo.

A la hora de analizar el discurso dominante que justifica la actual posición del inglés como lengua internacional por excelencia, Alastair PENNYCOOK destaca que éste se halla fuertemente influido por los desarrollos teóricos de disciplinas como la lingüística y la lingüística aplicada, campos académicos de estudio que definen y controlan las cuestiones referidas a la lengua y a la enseñanza de la lengua⁴⁴. En esas disciplinas tendría su origen esa

⁴⁴ Alastair PENNYCOOK (1994, págs. 104-174) ofrece una interesante panorámica del proceso histórico de constitución como disciplinas de la lingüística, como ciencia principal, y de la lingüística aplicada como ciencia en cierto modo de “segundo rango” por ocuparse del ámbito de la práctica de la enseñanza de la lengua, mostrando de manera muy exhaustiva la relación que guardan con la elaboración del discurso

especie de consenso generalizado acerca del tema:

“la expansión del inglés se justifica hoy en día comúnmente recurriendo a una perspectiva funcionalista, que pone el énfasis en la elección y utilidad del inglés, y sugiere que la expansión global del inglés es natural (aunque su expansión fuese iniciada por el colonialismo, dado que ha sido una consecuencia accidental de las fuerzas globales), neutral (a diferencia de otras, de las lenguas locales, el inglés no guarda relación con cuestiones culturales y políticas), y beneficiosa (la gente sólo puede beneficiarse si consigue acceder al inglés y al mundo que abre)” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 37).

El anterior discurso permite igualmente comprender la razón por la que muchas de las antiguas colonias británicas reconocen y defienden la importancia del inglés hoy no sólo como lengua del comercio, de la ciencia y de la tecnología, sino también como lengua internacional de comunicación. Las principales cuestiones que se someten a debate en el marco del paradigma dominante tienen que ver con el mantenimiento de una forma estándar de inglés, o bien con el reconocimiento como legítimas de las distintas variedades a que ha dado lugar la lengua en su progresiva implantación en territorios diversos. Por otra parte, esta visión de la expansión del inglés como un fenómeno neutro, natural y beneficioso estaría también ampliamente extendida entre los profesionales más directamente implicados en la enseñanza de este idioma.

dominante sobre el inglés como lengua internacional. Como bien indica este investigador con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua anglosajona en distintos contextos, a medida que una lengua se va expandiendo, se hace necesario “disciplinarla”, establecer una norma. La expansión del inglés en el período colonial ocasionó un crecimiento masivo de los estudios sobre el lenguaje, siendo la estandarización de la lengua uno de los objetivos prioritarios. La lingüística, en sus orígenes, se habría visto fuertemente influida por las concepciones positivistas acerca de la ciencia imperantes en el momento, siendo su preocupación el descubrir leyes objetivas lingüísticas universalizables, a lo que hemos de unir una fuerte orientación prescriptiva y normativa. Por lo que respecta a la lingüística aplicada, el período de la posguerra habría marcado el firme establecimiento de Estados Unidos como potencia mundial prominente, convirtiéndose así este país en la mayor fuerza global que contribuyó al florecimiento de la lingüística aplicada como disciplina formal de pleno derecho. La definitiva constitución de la lingüística aplicada como ciencia coincidiría así en el tiempo con un cambio en las relaciones globales, con el comienzo de la Guerra fría, y con nuevos conceptos sobre el desarrollo y la modernidad, así como con nuevas visiones del papel de la(s) lengua(s) en el mundo. Más concretamente, una razón importante del rápido crecimiento y definitiva consolidación de la lingüística aplicada después de la Segunda Guerra Mundial fue la importante inversión del Departamento de Defensa norteamericano en este terreno como consecuencia de la crisis de confianza experimentada por Estados Unidos tras el lanzamiento del Sputnik por parte de la Unión Soviética en 1957. Esta clara conexión entre la política de la etapa de posguerra, caracterizada por el expansionismo norteamericano y la Guerra fría, y el crecimiento paralelo de la lingüística aplicada pone claramente de manifiesto que esta disciplina no puede separarse de los contextos políticos y culturales en los que surgió ni ser considerada como “neutra”.

La principal crítica de Alastair PENNYCOOK al paradigma tradicional más extendido del inglés como lengua internacional se centra en que no aborda una serie de cuestiones importantes, cosa que sí hacen otras visiones más críticas sobre el papel del inglés en el mundo, como es el tener en cuenta el amplio abanico de relaciones sociales, históricas, culturales y políticas, el que no se problematice la noción de la elección de la lengua y el que asuma indirectamente que individuos y países están libres de cualquier influencia económica, política e ideológica. Este divorcio entre la lengua y las esferas que están incidiendo en ella tiene implicaciones para la práctica de la enseñanza y la investigación educativa. Así, el enfoque positivista dominante en el terreno de la planificación lingüística habría conducido a los investigadores de este campo a pasar por encima la naturaleza eminentemente política de su trabajo, asumiendo su tarea como ideológicamente neutra, centrada en tareas como la descripción y formalización de la lengua y la prescripción de los estatus socioculturales y usos de la misma basándose en el supuesto de que “la aplicación lineal de la ciencia social positivista podía transformar cuestiones problemáticas, cargadas de valores, en simples asuntos de eficiencia técnica”, crítica efectuada por autores como A. LUKE, A. McHOUL y J. L. MEY (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 39 y 1994, pág. 138).

Apunta igualmente Alastair PENNYCOOK a otras críticas similares sobre los efectos negativos de aplicar en exclusiva el paradigma positivista a la investigación en Ciencias Sociales efectuadas en el campo de la teoría educativa por autores como Henry A. GIROUX (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 39). Este teórico de la pedagogía crítica, en una de sus primeras obras sobre las teorías de la resistencia publicada en 1983, *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, planteaba ya que la cultura del predominante del positivismo sólo permitía analizar cuestiones de eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje, y no otras de más envergadura como el posible papel de las escuelas como agentes de la reproducción cultural y social en una sociedad marcada por las desigualdades en cuanto a riqueza, poder y privilegio.

En el caso concreto de la enseñanza del inglés, la influencia del paradigma positivista habría dejado sentir sus efectos en el modo de enfocar la formación del profesorado de esta

lengua, muy centrada en la lingüística, la psicología o la educación en un sentido restringido, con un escaso interés por las relaciones internacionales, el desarrollo, las teorías de la cultura, y la sociología del lenguaje y de la educación, observación ésta efectuada ya por Robert PHILLIPSON (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 39).

Por lo que respecta a las visiones más críticas sobre el papel del inglés en el mundo, Alastair PENNYCOOK señala que giran en torno a dos grandes argumentos: que se trata de la lengua del imperialismo, y que su expansión es producto de intereses particulares de clase. Estas perspectivas más críticas consideran que el inglés respresenta, hoy por hoy, una amenaza para otras lenguas, en especial las indígenas. Su uso habitual supone, además, que una segunda lengua está sustituyendo continuamente a otras lenguas en la vida cotidiana y también en los currícula escolares. Ello puede claramente conducir a situaciones de desventaja lingüística para las lenguas originariamente habladas en determinados territorios, muy especialmente las antiguas colonias de habla inglesa. Por lo que respecta a la segunda crítica, es preciso evaluar, efectivamente, hasta qué punto el inglés actúa como guardián que permite el acceso a posiciones de prestigio en la sociedad, hecho que consituye una realidad evidente y que representa un arma de dos filos. Dada la importante posición que la lengua inglesa está asumiendo en los sistemas educativos de numerosos países en todo el mundo, se ha convertido en uno de los más poderosos instrumentos de inclusión y exclusión a la hora de acceder a la educación superior, a un empleo o de alcanzar posiciones sociales de prestigio. En muchas antiguas colonias británicas, el reducido grupo de la élite de habla inglesa ha continuado la política de los colonizadores, empleando esa posibilidad de recibir una educación en lengua inglesa como elemento de estratificación social, símbolo del acceso al prestigio y a la riqueza y bienestar. De las anteriores críticas se desprende

“la clara sugerencia de que no podemos reducir las cuestiones de lengua a nociones de psicología social como la motivación instrumental e integradora, sino que hemos de dar cuenta del punto hasta el que la lengua está engarzada en luchas políticas, económicas y sociales (...) El punto hasta el que el inglés está implicado en la vida económica, social, educativa y política de un país es claramente resultado a la vez del legado histórico del colonialismo y el variable grado de éxito alcanzado por los países desde su independencia en defenderse contra las amenazas de neocolonialismo” (Alastair PENNYCOOK,

1995, págs. 40-41).

Otras críticas dirigidas a la expansión del inglés efectuadas por autores como N. S. NDEBELE (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 42) apuntan a que ésta corre paralela a la expansión de la cultura de los negocios internacionales y de la estandarización tecnológica. Alastair PENNYCOOK ratifica su adhesión a estas posturas, estableciendo así un paralelismo entre la expansión del inglés y la de las distintas formas de cultura y conocimiento asociadas a esa lengua. Entre los ámbitos donde la influencia del inglés resulta más notable se encontrarían, para este lingüista, el de los negocios, la cultura popular y las relaciones académicas internacionales. En el terreno de la cultura popular, destaca la importante penetración alcanzada por esta lengua a través de las películas y de la música, estando claro, por otra parte, que es la cultura popular norteamericana la que está extendiendo sus formas de expresión a lo largo de todo el mundo. De ahí que no podamos afirmar que la implantación de esta lengua carezca de carga ideológica. En el campo de las relaciones académicas internacionales, las consecuencias del predominio del inglés resultarían especialmente notables. Como ejemplo alega este especialista, apoyándose en los estudios de autores como Böris JERNUDD y Philipp G. ALTBACH (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, págs. 42-43), el caso de la distribución y difusión de los libros de texto en todo el mundo, que en una proporción muy elevada se publican en inglés y se diseñan indistintamente para el mercado internacional y para el mercado interno de los países de habla inglesa. Ello significa que los estudiantes de todo el mundo no sólo se ven obligados a adquirir un elevado nivel de competencia lingüística en el idioma anglosajón para progresar en sus estudios, sino que dependen enteramente de formas occidentales de construcción del conocimiento que a menudo presentan un valor limitado o resultan inadecuadas para los contextos locales en los que se emplean.

Entre las posturas críticas que atacan el papel del inglés como elemento que contribuye a la reproducción de las desigualdades globales, no faltan tampoco los autores que llegan a identificar esta lengua como la lengua del capitalismo internacional, como es el caso de J. NAYSMITH (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 43), quien sugiere que la

enseñanza de la lengua inglesa “se ha convertido en parte del proceso mediante el cual una parte del mundo ha llegado a ser política, económica y culturalmente dominada por otra”. En esta última línea de críticas se sitúa también la teoría del imperialismo lingüístico inglés desarrollada por Robert PHILLIPSON (1992), sobre la que no insistiremos aquí por haber sido expuesta ya en nuestro anterior apartado. Sí nos interesa, no obstante, enfatizar las limitaciones y puntos positivos que Alastair PENNYCOOK encuentra en esta teoría.

Entre los aspectos positivos de los planteamientos de Robert PHILLIPSON destaca Alastair PENNYCOOK (1994, págs. 56 y 68-69; 1995, págs. 49-50) que éstos resultan útiles a la hora de facilitar nuestra comprensión de las razones que han conducido al dominio global del inglés y del modo en que éste se ha producido. Su teoría ataca de raíz las argumentaciones que sugieren que la actual posición del inglés en el mundo es resultado natural o accidental de las fuerzas mundiales, defendiendo frente a ellas que la promoción del uso mundial del inglés para fines políticos y económicos ha sido resultado de una política intencionada de los gobiernos de los países de habla inglesa. Recuerda así que la enseñanza del inglés, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera, no sólo es un negocio rentable en términos de producción y comercialización de todo tipo de materiales de enseñanza, sino que constituye igualmente una buena política a la vista de las importantes ventajas políticas y económicas que proporciona a los países promotores de la expansión del idioma anglosajón en el mundo.

Elogia Alastair PENNYCOOK la preocupación de Robert PHILLIPSON por enfatizar la amenaza que supone para los derechos lingüísticos humanos el imperialismo lingüístico inglés. En su opinión, merece destacarse un concepto clave como el de “lingüicismo”, que se refiere a las ideologías y estructuras que permiten comprender cómo la lengua se convierte en instrumento para llevar a cabo y mantener una desigual asignación del poder y de los recursos. Alastair PENNYCOOK considera también especialmente reveladora su exposición acerca de las distintas instituciones que respaldan y promueven ese imperialismo lingüístico inglés. Por otra parte, el mero hecho de haber conseguido introducir una expresión como “imperialismo lingüístico” en los círculos de la enseñanza de la lengua inglesa constituye una aportación extremadamente valiosa. Sin embargo, su adherencia a una

versión del imperialismo estructural nos deja, a su entender, en un callejón sin salida problemático. Para Alastair PENNYCOOK, la desafortunada unión de estructuralismo y neomarxismo en la teoría del orden mundial ha tendido a reducir las relaciones humanas a un reflejo de la economía política, asumiendo que la cultura, la lengua o el conocimiento pueden ser manejados como cualquier otro artículo de consumo. Las discusiones de la cultura desde estos enfoques tienden a reducirla a un reflejo ideológico de la economía global. Si Robert PHILLIPSON demuestra ampliamente cómo y por qué varios gobiernos y organizaciones han promovido la expansión del inglés, no se ocupa sin embargo de explorar cuáles pueden ser los efectos de esa promoción aparte de contribuir al mantenimiento del capitalismo global. El imperialismo lingüístico cultural, en conjunción con otras formas de imperialismo, permanece como el punto final del análisis y deja poco espacio para la consideración de cómo se emplea el inglés en diversos contextos, o cómo éste se convierte en objeto de apropiación y se utiliza como forma de oposición frente a aquellos que promueven su expansión.

Frente a todo el conjunto de trabajos previos caracterizados por una orientación crítica a la hora de explicar el papel dominante del inglés en el mundo, el deseo de Alastair PENNYCOOK (1994, págs. 40-66 y 1995, págs. 40-45) es examinar más de cerca las relaciones entre lengua, cultura y discurso, cuestión ésta que eleva a un primer plano dentro de sus planteamientos. Parte para ello del análisis del modo en que Occidente ha entendido tradicionalmente las relaciones internacionales, exponiendo las distintas orientaciones en nuestras visiones del mundo, que podrían agruparse en torno a dos grandes corrientes: una perspectiva dominante de corte tradicional y una visión más crítica. Cada una de ellas conlleva comprensiones muy diferentes acerca del desarrollo, la educación y la comunicación en un contexto global.

1ª.- La visión predominante: Etiquetada como *tradicionalista*, realista (por oposición a idealista), conservadora, o burguesa, puede considerarse todavía hoy como ampliamente implantada. Tiene sus orígenes en el pensamiento europeo post-renacentista, especialmente en las obras de Emmanuel KANT, Jean-Jacques ROUSSEAU y Thomas HOBBS. Asume que los principales actores del mundo son las naciones-estado agresivas (inherentemente

agresivas a causa de la agresividad humana natural desde la perspectiva de Thomas HOBBS; agresivas como resultado de la corrupción social del noble estado original de acuerdo con Jean-Jacques ROUSSEAU; o agresivas en tanto en cuanto que el régimen estaba corrupto, en la perspectiva kantiana), y que la principal preocupación de las relaciones internacionales es la de evitar la guerra a través del despliegue de armas estratégicas o de la diplomacia.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se incorporó a esta visión del mundo la noción de desarrollo que dividía al mundo en países desarrollados y subdesarrollados, asumiendo el proceso de desarrollo como una evolución lineal que implicaba el desarrollo de la industria y la tecnología y de un conjunto de valores “modernos” en la población. Este camino hacia el desarrollo incluía el aprendizaje de formas modernas de organización gubernamental (capitalista/democrática o socialista/democrática, dependiendo de que la ayuda procediese del Primer o del Segundo mundo) y la necesidad de superar las limitaciones de las culturas consideradas como “primitivas” o “tradicionales”. Se pensaba que ello podía lograrse ayudando a proporcionar equipamiento industrial y tecnología avanzada y estableciendo una educación de masas y sistemas de comunicación que ayudarían a inculcar esos valores “modernos” que se juzgaban necesarios para alcanzar el desarrollo.

Aunque esta visión del mundo es todavía predominante en buena parte del mundo “desarrollado”, ha surgido un reto importante a su concepción de las relaciones globales. En parte a causa de la crisis en las relaciones de Estados Unidos con el mundo a raíz de la guerra de Vietnam comienzan a surgir perspectivas críticas al tomar conciencia de que la pretendida ayuda al Tercer Mundo no había dado los resultados esperados. Los propios países del Tercer Mundo empezaron a experimentar un cierto desencanto al descubrir que la ayuda al desarrollo no era sino una inversión financiera. Surge así, como respuesta crítica, una visión alternativa, que bebe sus fuentes en buena medida en los análisis neomarxistas de la distribución de la riqueza global.

2ª.- La perspectiva crítica: Basada, como apuntábamos, en los análisis neomarxistas,

esta nueva interpretación del mundo empieza a problematizar cuestiones como los conceptos de modernización, de explotación y desigualdad dentro de un sistema capitalista mundial. La conocida como *teoría de la dependencia* sugiere que las nociones de desarrollo y subdesarrollo guardan entre sí una relación inversa tanto entre las naciones como dentro de éstas. La dependencia describe la relación causal entre el desarrollo de las áreas centrales/metropolitanas a expensas del subdesarrollo concomitante de las áreas periféricas/satélite del planeta.

El centro de interés deja de ser la competencia entre estados-nación para desplazarse hacia la distribución desigual de la riqueza en un sistema global capitalista. Las barreras al desarrollo no son ya limitaciones internas impuestas por la cultura y el conocimiento, sino las condiciones externas impuestas por la economía global. Los principales actores no son ya las élites políticas, sino las dinámicas de clase dentro de las relaciones centro-periferia. Con esta nueva interpretación empieza a problematizarse el papel de la educación y de la comunicación internacional como factores que inciden directamente en el mantenimiento de las desigualdades globales.

Esta segunda gran perspectiva ha sacado a la luz cuestiones como el neocolonialismo y el imperialismo en el mundo, sugiriendo que existe una reproducción constante de las desigualdades económicas, políticas, educativas, culturales y de comunicación.

Alastair PENNYCOOK (1995, pág. 46), aun reconociendo que este tipo de análisis pueden explicar mucho mejor las relaciones globales que los análisis conservadores, apunta a sus limitaciones, considerando que es necesario ir más allá de ese determinismo económico -que conlleva una reducción radical de las posibilidades de la acción humana-, de un modo que posibilite “no sólo situar al inglés críticamente en el mundo, sino también situar al mundo críticamente en inglés”. Plantea así que

“las tendencias hacia el determinismo socioeconómico y la universalidad en la teoría de la dependencia corren el riesgo de asumir que una teoría universal de las relaciones socioeconómicas puede dar cuenta de todas las relaciones

globales y que las personas son consumidores pasivos de formas hegemónicas culturales” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 48).

Como alternativa a las teorías de la reproducción social y cultural, se alinea en un paradigma crítico, el de las teorías de la resistencia y de la producción cultural, que reconoce las posibilidades de la acción humana y mira no sólo el modo en que las vidas de la gente están reguladas por la lengua, la cultura y el discurso, sino también cómo la gente a la vez resiste a esas formas de reproducción y produce sus propias formas de expresión cultural y sus propios discursos utilizando la lengua como instrumento para ello. Eleva así a un primer plano las nociones de cultura y discurso -este último en el sentido foucaultiano del término- como factores principales a tener en cuenta en nuestra interpretación y comprensión del mundo. Desde su óptica, los particulares intereses de los discursos internacionales sobre el desarrollo, la democracia, la educación, la política, la modernización, etc., son importantes a la hora de estructurar el modo en que la gente da sentido al mundo y actúa en él. La lengua, aun cuando se trate de una lengua internacional dominante, se convierte así en el instrumento privilegiado mediante el que es posible articular la lucha por la construcción de significados y la expresión de las subjetividades, dando así origen a discursos contrahegemónicos:

“Pienso que si tenemos que movernos hacia una comprensión del inglés en el mundo, necesitamos evitar las limitaciones del estructuralismo y del positivismo no sólo en nuestras visiones de la lengua, sino también en nuestra comprensión del mundo” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 46).

“Cuestiones significativas son (...), por una parte, el continuo reconocimiento de las desigualdades y dependencias entre los países del Primer y del Tercer mundo y, por otra, un intento de conceptualizar esas relaciones en un modo que evita las tendencias reduccionistas y deterministas inherentes al mirar predominantemente a las relaciones socioeconómicas. De fundamental importancia es la elevación de las nociones de cultura y discurso como principales factores en nuestra comprensión del mundo. Aunque sin despreciar la importancia de las desigualdades económicas y materiales, argumentaría que es también crucial entender cómo los discursos construyen y regulan nuestras realidades y operan a través de una amplia gama de instituciones internacionales. Una vez que nos movemos más allá de una visión del mundo como formado por estados que compiten o como reducible a un conjunto de relaciones socioeconómicas, en favor de una visión que también trata de dar cuenta de las diversas culturas y discursos que constituyen nuestras subjetividades, entonces empieza a resultar claro que la lengua, especialmente cualquier lengua internacional, puede jugar un papel mucho

más importante en el mundo que el que se ha considerado hasta el momento. Importante es, también, desde esta perspectiva, la sugerencia de que la gente del mundo no es una mera consumidora pasiva de cultura y conocimiento, sino creadora activa” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 49).

Frente a los planteamientos de Robert PHILLIPSON, dirigidos más bien al terreno de la intervención en el terreno planificación lingüística en su deseo de luchar por el reconocimiento de los derechos lingüísticos humanos ante la opresión de que son objeto las lenguas dominadas por parte de lenguas dominantes, Alastair PENNYCOOK sitúa su centro de interés en el campo de la enseñanza en un intento de plantear una forma de pedagogía crítica que pueda actuar como intermediaria entre el inglés y los distintos discursos a los que esta lengua está vinculada. Ello exige

“una visión que, por una parte, convierta al lenguaje en más central a las relaciones globales, pero, por otra, permita la lucha, la resistencia y distintas apropiaciones del lenguaje, abriendo un espacio para muchas prácticas de construcción de significado diferentes en inglés” (Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 69).

Este especialista enuncia un total de cuatro razones que le llevan a asumir esta postura en contra de las tesis deterministas que definen la expansión del inglés como imperialista, hegemónica o lingüicista (Alastair PENNYCOOK, 1994, págs.69-70) :

1ª.- Su posicionamiento forma parte de una lucha general contra todas las tesis deterministas, ya que éstas encierran visiones antitéticas a las posibilidades de cambio social.

2ª.- Es una reacción a las tendencias totalizadoras de buena parte de la teoría crítica que, en sus visiones de la ideología, la hegemonía, la superestructura, el materialismo histórico, la estructura de clase, las masas, los oprimidos o el grupo dominante dejan poco o ningún espacio para la lucha, la resistencia, el cambio, la actuación humana o la diferencia.

3ª.- Es una respuesta a la situación específica de aquellos que han aprendido y se han beneficiado del inglés. Para muchos de los que han aprendido inglés, esta experiencia les ha

abierto nuevas posibilidades de beneficio personal e interacción comunitaria, y tirar por la borda la experiencia derivada de su aprendizaje y emplear el inglés como instrumento de colonización es posicionarlos dentro de un nuevo imperialismo académico.

4ª.- Trata de dar respuesta a la necesidad de desarrollar espacios nuevos para el profesorado de inglés. Aunque es importante llevar a cabo la tarea de enseñar esta lengua desde la perspectiva de una conciencia crítica de las implicaciones derivadas de la expansión global del inglés, es también crucial establecer algún modo de enseñar el inglés que no se convierta automáticamente en aliado de un proyecto imperialista.

Adoptando esta postura anti-determinista es posible, en su opinión, asumir con mayor profundidad cómo la expansión del inglés se asienta en una compleja relación recíproca a la vez con los discursos globales y locales que han facilitado y han sido facilitados por la expansión y la construcción del inglés. Esta posición que conlleva contemplar las lenguas como constructos insertados en espacios discursivos complejos, unida a la visión de la producción y reproducción de desigualdades mediante la operación de los discursos globales permite comprender la “mundialidad” del inglés. Los argumentos a favor del reconocimiento de las diferencias locales y la defensa de las políticas culturales como luchas por la construcción de significados han abierto así un espacio para una visión no determinista de la expansión del inglés, mostrando cómo esta lengua puede ser objeto de apropiación de distintas maneras para metas políticas diferentes.

Si esta perspectiva defiende la posibilidad de creación de contradiscursos en inglés, uno de los principales papeles del profesorado de dicha lengua consiste precisamente en ayudar a formularlos. Este colectivo no es por consiguiente ajeno a la “mundialidad del inglés”. Al considerar la relación entre lengua y discurso, es posible ir más allá de una comprensión de la concordancia estructural del inglés y formas de desigualdad global para entender cómo se constituyen las subjetividades e identidades de la gente. Por encima de las tesis deterministas, lo que importa entonces no son ya las desigualdades estructurales originadas por el inglés, sino las políticas de representación. Y es precisamente en ese lugar

de lucha por el significado donde pueden formularse los contradiscursos:

“Siguiendo los planteamientos de FOUCAULT, he sugerido que, preguntando qué formas de conocimiento han sido descalificadas y subyugadas por los discursos dominantes, podríamos intentar provocar la “insurrección de los conocimientos subyugados”. De manera más general, sugeriría que pueden formarse contradiscursos en inglés y que uno de los principales papeles de los profesores de inglés es ayudar a esta formulación. Por consiguiente, como lingüistas aplicados y profesores de inglés, debemos convertirnos en actores políticos comprometidos en un proyecto crítico pedagógico para utilizar el inglés para oponernos a los discursos dominantes de Occidente y ayudar a la articulación de contra-discursos en inglés. Como mínimo, íntimamente implicados como estamos en la expansión del inglés, deberíamos ser agudamente conscientes de las implicaciones de esta expansión para la reproducción y producción de desigualdades globales” (Alastair PENNYCOOK, 1995, pág. 55).

Alastair PENNYCOOK plantea una superación de las escasas posibilidades de actuación humana ofrecidas por las tesis estructuralistas y deterministas a través de la articulación de discursos locales contrahegemónicos que se constituyan en forma de resistencia y de producción de significados e identidades culturales frente a los dictados imperialistas. El profesorado de inglés ha de asumir un rol de actor político y pedagogo crítico, ayudando a desenmascarar esas dimensiones ocultas que subyacen a la enseñanza del inglés en el ejercicio de su actividad cotidiana. El inglés puede ser contemplado así como una herramienta que posibilita la construcción de identidades y la lucha por el significado.

Merece ser destacada, como colofón, la tentativa de Alastair PENNYCOOK (1994, págs. 295-307) de establecer unas bases que posibiliten el ejercicio de una pedagogía crítica de la enseñanza del inglés como lengua mundial, ofreciendo nuestro autor una serie de consideraciones generales de carácter no prescriptivo acerca de cómo poner en práctica ésta. Su exposición se fundamenta en este caso en los desarrollos efectuados, dentro del área de la teoría educativa, por Henry GIROUX, Peter McLAREN, R. SIMON o K. WEILER (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 297). En la línea de los mencionados autores, define la pedagogía crítica como la educación fundamentada en un deseo de cambio social cuyo objetivo es a la vez transformar la escuela y la sociedad para el beneficio mutuo de ambas:

“Viendo las escuelas no como lugares donde un campo neutro de conocimiento curricular es transmitido al alumnado con distintos niveles de éxito, la pedagogía crítica considera las escuelas como arenas políticas y culturales donde distintas formas culturales, ideológicas y sociales están continuamente en lucha” (Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 297).

Para exponer de manera más exhaustiva la esencia de la pedagogía crítica se basa en nueve rasgos característicos apuntados por Henry GIROUX (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1994, págs. 297-299), siendo éstos los siguientes:

1º.- La educación no sólo produce conocimiento, sino también cuestiones políticas. Alastair PENNYCOOK indica, a este respecto, que un educador crítico parte de la premisa de que la educación juega un papel importante en la construcción de las subjetividades de los estudiantes, y de que, para cambiar la sociedad, se requiere tener una visión de cómo los actuales estudiantes, como ciudadanos y ciudadanas adultos del mañana, podrían actuar de distintas maneras sociales, culturales y políticas.

2º.- Es necesario asignar a la ética un papel central en la educación, de manera que el profesorado entienda que los temas a los se enfrenta junto con sus estudiantes no son sólo cuestiones de conocimiento y verdad, sino también de lo bueno y lo malo, de la necesidad de luchar contra las desigualdades e injusticias.

3º.- El profesorado debe entender la diferencia en una doble perspectiva: en términos de cómo se forman las identidades de alumnado y profesorado y de cómo se mantienen las diferencias entre grupos. Este énfasis en la diferencia, además, busca no sólo entender y validar las diferencias (de clase, raza, etnia, género, orientación sexual, etc.), sino también luchar por su transformación parcial, convirtiendo los límites entre ellas en menos opacos.

4º.- Es importante oponerse a la concepción del conocimiento curricular como un texto sagrado, optando frente a ello por una comprensión de cómo se concede prioridad en las escuelas a diferentes tipos de cultura y conocimiento. El objetivo es convertir las aulas en lugares donde los cánones aceptados del conocimiento puedan ser desafiados y cuestionados,

siendo su construcción vista no como un proceso de descubrimiento de verdades universales e inevitables, sino como un proceso particular de formación del conocimiento y de enunciaciones de verdad.

5°.- La pedagogía crítica debería intentar no sólo criticar formas de conocimiento, sino también trabajar hacia la creación de nuevas formas. Para conseguir la emergencia de formas alternativas de conocimiento y cultura se requiere:

- oponerse a la concepción del conocimiento tal y como éste es canonizado en las asignaturas escolares y disciplinas académicas;
- convertir lo cotidiano y lo particular (la cultura y conocimiento de los estudiantes) en parte del curriculum escolar;
- desarrollar formas de crítica y contra-memoria.

6°.- Cualquier concepto de razón que efectúe enunciaciones particulares sobre la verdad, especialmente las afirmaciones universalistas de la razón de la Ilustración, necesita ser reformulado. Esto significa, entre otras cosas, el rechazo de las reivindicaciones de objetividad en favor de versiones más parciales y particulares del conocimiento, de la verdad y de la razón.

7°.- Una pedagogía crítica debe incluir no sólo un lenguaje de crítica, sino también una visión de un mundo mejor por el que vale la pena luchar. Una visión así conlleva un cierto grado de utopía, una creencia en posibilidades alternativas, un modo de ir más allá de la desesperanza a la que puede conducir una visión crítica y ética del mundo.

8°.- Profesores y profesoras necesitan verse a sí mismo como “intelectuales transformadores”. Esta visión de la enseñanza busca oponerse al modo en que hoy en día se posiciona a menudo al profesorado como meros técnicos del aula a quienes se proporciona empleo para transmitir un cuerpo de conocimiento. En su lugar ofrece una versión de la enseñanza que elimina la división entre teoría y práctica y pone el énfasis en el significado de trabajar hacia la transformación social.

9º.- La pedagogía crítica trabaja con una noción de “voz” que enfatiza la naturaleza política del sujeto y busca modos en los cuales los estudiantes puedan llegar a voces que no son tanto celebraciones de narraciones individuales sino más bien exploraciones críticas.

Alastair PENNYCOOK (1994, pág. 299) expone cuatro grandes implicaciones derivadas de la asunción de un enfoque crítico de la educación para el profesorado de inglés. Dichas implicaciones, que ofrecemos a continuación podrían, en nuestra opinión, hacerse extensivas al profesorado de cualquier otra lengua:

1ª.- Sitúa en un primer plano cuestiones básicas sobre la educación, la desigualdad social y el cambio. A la lingüística aplicada se le reprocha el haberse mantenido al margen de la teoría educativa, así como la tendencia a ocuparse del aprendizaje de lenguas como un fenómeno predominantemente psicolingüístico aislado de sus contextos sociales, culturales y educativos. Es fundamental que el profesorado de idiomas se ocupe no sólo del aprendizaje de la lengua, sino también de los modos de pensar acerca de la educación y la desigualdad.

2ª.- El profesorado tiene que preguntarse a sí mismo qué clase de visión de la sociedad está promoviendo a través de su enseñanza. No puede considerarse como un mero ejecutor de metas curriculares educativas predefinidas, sino que ha de tener una comprensión ética de cómo la educación está relacionada con cuestiones más amplias de índole social y cultural, debiendo orientar su enseñanza hacia una versión diferente del curriculum y de la sociedad.

3ª.- ¿Entiende el profesorado el programa de inglés como una verdad canónica que debe ser transmitida al alumnado, o bien como algo que ha de ser negociado, desafiado y convertirse en objeto de apropiación?

4ª.- ¿Ve el profesorado la enseñanza de la lengua inglesa como algo conectado a la construcción de la diferencia social y a la lucha por conseguir que se oiga una “voz”?

Su postura puede resumirse en los siguientes puntos (Alastair PENNYCOOK, 1994, págs. 301-302):

1º.- Toda educación es política, las escuelas son lugares de políticas culturales, por lo que no puede admitirse que formas más tradicionales de educación puedan considerarse neutras. Ningún conocimiento, lengua o pedagogía puede nunca ser neutra o apolítica. Enseñar críticamente implica reconocer la naturaleza política de toda educación. No es adoptar una postura política para oponerse a una posición supuestamente neutra.

2º.- Es importante entender que, para mucha gente, el inglés es una lengua impuesta por la fuerza. Si la gente está interesada en estudiar inglés o se ve obligada a hacerlo en un sistema educativo, un acercamiento a la enseñanza que tenga en cuenta a la vez la historia de la imposición de la lengua y las actuales condiciones e implicaciones de su expansión tiene seguramente mucho más que ofrecer a sus aprendices que un enfoque de la enseñanza que proclama que la enseñanza del inglés es un proceso natural, neutro y beneficioso. El discurso del inglés como lengua internacional defiende que el inglés es la lengua neutra de la comunicación global elegida de manera universal. Una enseñanza crítica y ética requiere cuestionar este discurso.

3ª.- Defiende una comprensión de la política como algo infundido en la vida cotidiana en la medida en que luchamos para construir significados para nosotros mismos y para otros. Una pedagogía crítica no defiende la enseñanza de un cuerpo fijado de pensamiento político, sino que trata de ayudar a los estudiantes a enfrentarse a sus luchas para dar un sentido a sus vidas, intenta encontrar maneras de cambiar el modo en que se viven las vidas dentro de estructuras sociales desiguales, busca transformar las posibilidades de nuestras vidas y los modos en que entendemos esas posibilidades.

Estimamos igualmente importante incluir una breve síntesis de la concepción del educador crítico en la práctica de la enseñanza del inglés defendida por Alastair PENNYCOOK (págs. 303-306). Ésta se apoya en las formulaciones acerca del profesorado

como “intelectual transformador” de Henry GIROUX, en el concepto de “trabajadores culturales” de R. I. SIMON y en la figura del “intelectual específico” planteada por Michel FOUCAULT. Al abordar las cualidades que ha de reunir ese educador crítico menciona lo que denomina, basándose en Rajni KOTHARI, el “intelecto abierto a la escucha”⁴⁵ (cit. en Alastair PENNYCOOK, 1994, págs. 303-305). Finalmente, su concepción del educador crítico incorpora las principales características de una pedagogía crítica de la lengua señaladas por Claire KRAMSCH (1993, págs. 244-245, cit. en Alastair PENNYCOOK, págs. 305-306), que serían:

- la ‘conciencia del contexto global’, lo que enfatiza la necesidad de reconocer las complejidades de los significados que los estudiantes intentan producir con su habilidades lingüísticas limitadas;
- el ‘conocimiento local’ del alumnado ; y
- la ‘habilidad para escuchar’ tanto los silencios como las asunciones y creencias implícitas de los estudiantes.

La conjunción de todas estas concepciones conduce a nuestro especialista a definir al educador o educadora críticos de inglés como alguien

“que está personal y políticamente comprometido, que se entiende a sí mismo como un intelectual específico, más que como un intelectual universal, que se compromete a la vez en el contexto local y el ámbito global, que no trabaja aislado, sino en colaboración con otros trabajadores políticos y culturales, y que escucha, al tiempo que reconoce siempre las dificultades y parcialidades de esas escuchas” (Alastair PENNYCOOK, 1994, pág. 306).

En definitiva, si el discurso dominante sobre el inglés como lengua extranjera convierte a profesores y profesoras en meros técnicos del aula que utilizan los más recientes y actuales métodos científicos para transmitir un medio de comunicación neutro como el

⁴⁵ La expresión “intelecto abierto a la escucha” corresponde a nuestra traducción del término “listening intellect”. Para una explicación más exhaustiva de conceptos como el de “intelectual transformador”, “trabajador cultural” e “intelectual específico”, remitimos a la consulta del texto de Alastair PENNYCOOK (1994, págs. 303-305).

inglés, la puesta en práctica de pedagogías críticas de la enseñanza del inglés exige una reconceptualización del papel del profesorado y de la lingüística aplicada que rompa con la división entre teoría y práctica y contemple al propio profesorado y a los especialistas en lingüística aplicada como educadores críticos políticamente comprometidos.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL FRANCÉS EN EL MUNDO

LA ENSEÑANZA Y DIFUSIÓN DEL FRANCÉS EN EL MUNDO

Dentro de ese marco general de los condicionantes externos de tipo económico, político e ideológico que inciden en las lenguas extranjeras que se decide ofertar en el sistema educativo de un país en un momento sociohistórico concreto, pretendemos abordar, en este capítulo, distintas cuestiones relacionadas con la política lingüística seguida por Francia en el pasado y el presente. La razón de ello estriba en que, como puede comprobarse a lo largo de la historia, para Francia, el papel de su lengua y la difusión de ésta en el mundo constituyó siempre una cuestión de primerísimo orden, siendo consciente de que su protagonismo en el escenario internacional, junto con su prestigio y su poder como nación guardaban una estrecha relación con el conocimiento que en otros países se tuviese de su lengua y su cultura.

Evidentemente no puede pretenderse resumir en sólo unas páginas todo lo que es la historia de la lengua francesa y de su difusión y enseñanza en el mundo. No es ese nuestro objetivo. Simplemente deseamos esbozar, a grandes rasgos, las principales directrices que guiaron el afianzamiento interno de la lengua como elemento de unificación de la nación, y las líneas que presidieron la enorme expansión e influencia alcanzadas por la misma a nivel mundial. Para ello, nos situaremos en un doble plano: por un lado, el de la política lingüística interna, claramente centralizadora, y que siempre asoció la idea de uniformidad y unidad lingüística a la de estado-nación; y, por otro lado, el de la política lingüística en el exterior, referida a las distintas actuaciones seguidas de cara a la difusión y enseñanza del francés en el mundo. En este último punto se hace necesario establecer una distinción entre el *Francés como Lengua Extranjera* y el *Francés como Segunda Lengua*¹, denominación ésta utilizada

¹ En la entrada correspondiente a “Idiomas Extranjeros, Enseñanza de los” de la *Enciclopedia Internacional de la Educación* (I. DUNLOP y otros, 1990), figura una referencia a la distinción que suele hacerse entre *aprendizaje de un segundo idioma* y *aprendizaje de un idioma*. De acuerdo con esta fuente, ‘enseñanza de un idioma extranjero’ “significa que este idioma se enseña como una asignatura escolar o se aprende, de adulto, en una universidad o en otra institución para la enseñanza de adultos, mientras que ‘aprendizaje de un segundo idioma’ se refiere a una situación en la que es el idioma en el que se imparte la enseñanza en las escuelas (es decir, se utiliza para enseñar otras asignaturas), o donde el idioma se emplea dentro del país como lengua franca, puesto que no existe ningún otro idioma común” (I. DUNLOP y otros, 1990, pág. 3037). Esta diferenciación resulta especialmente importante en el caso de muchas antiguas colonias francesas, donde se utiliza el francés como lengua de enseñanza en el sistema escolar, no siendo ésta la lengua nativa del alumnado. Para el concepto de francés como segunda lengua puede consultarse también Jean-Pierre

habitualmente para designar el estatus de que goza dicho idioma en muchas de las antiguas colonias, donde suele conservarse como lengua oficial, ya sea en solitario, ya sea coexistiendo con alguna lengua vernácula.

Es necesario precisar que, tras el proceso de independencia de las colonias francesas, proceso que se situaría en torno a los años sesenta, hace acto de presencia el término *francofonía*, utilizado, en principio, para designar al conjunto de países donde se habla francés en el mundo. El frente de lucha común a todos los países englobados por esta palabra se sitúa en la defensa y promoción de la lengua francesa, originando la creación y desarrollo de toda una serie de instituciones orientadas por el establecimiento de acuerdos de colaboración en el terreno cultural, científico y técnico. Sin embargo, esta noción, que recibió un nuevo impulso político con la llegada al poder de François Mitterrand, resulta, como veremos, un poco ambigua. La razón de ello estriba en que la Francofonía -que en adelante escribiremos con inicial mayúscula- engloba, bajo su etiqueta, a un conjunto de países con situaciones lingüísticas muy diversas, incluyendo tanto a aquellos en los que es lengua materna (caso de Francia), como a otros donde tiene el estatus de lengua oficial pero no es la lengua nativa de la población (caso de muchos países de la llamada África negra), o incluso aquellos en que el francés se encuentra amenazado por la presencia próxima de otras lenguas dominantes (caso de Canadá, Bélgica o Luxemburgo, por ejemplo).

Si hacemos mención aquí al tema de la Francofonía, es porque actualmente Francia centra en buena medida sus esperanzas en relación con el futuro de su lengua en ese nuevo espacio común (no hemos de olvidar que el África francófona, es decir, las antiguas colonias, ocupan en él un lugar destacado), al tiempo que, en el marco de la Unión Europea, aspira a mantener y reforzar el estatus de la misma como lengua oficial y, simultáneamente, promueve la defensa del plurilingüismo europeo, de donde se deriva la conveniencia de introducir en los sistemas educativos de los distintos países miembros la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras. A la influencia de ese macro-contexto político-económico de la Unión Europea

CUQ (1991, 2000).

atribuimos, en buena medida, la justificación de la introducción de un segundo idioma optativo en el curriculum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el actual marco de la LOGSE

Los temas que nos van a ocupar en este capítulo se sitúan bastante fuera del sistema educativo. Sin embargo, guardan una estrecha relación con la temática que constituye el centro de interés de la segunda parte de nuestra tesis: la profundización en el tratamiento de que son objeto los contenidos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera a través de las distintas fases de concreción por las que éste atraviesa: desde las prescripciones oficiales a la realidad del aula pasando por el modo en que son interpretadas las líneas dictadas por la Administración por parte de las editoriales de libros de texto. Si echamos una mirada al listado de libros de texto publicados a partir de 1995 para ser utilizados en el nivel de Secundaria Obligatoria (Cfr. nuestro Cuadro 6.1, Cap. VI), una ojeada superficial a los contenidos de los mismos permite comprobar que la práctica totalidad de las editoriales introducen, en alguno de los niveles, un tema como el de la situación del francés en el mundo, a veces incluso con el encabezamiento de Francofonía. Otro de los temas presente casi sin excepción viene dado por las referencias a la Unión Europea, incluyendo menciones al Parlamento Europeo, con sede en Estrasburgo, al euro, etc. Por otra parte, no hemos de olvidar que muchos de esos libros de texto están producidos en Francia, lo cual quiere decir que la imagen que ofrecen del país está mediada por las concepciones que acerca de él y de su propia lengua tienen los franceses. De ahí que nos hayamos decidido a profundizar un poco en estas cuestiones.

1. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA FRANCESA Y DE SU DIFUSIÓN EN EL MUNDO: ALGUNAS NOTAS

Como bien indica el epígrafe que antecede, las notas que siguen no tienen como pretensión proporcionar un panorama exhaustivo de los distintos avatares que corrieron parejos a la unificación lingüística de Francia a lo largo de la historia. Tampoco pretenden profundizar en el período de expansión colonial y la posterior etapa de descolonización por

la que la mayor parte de las colonias se convirtieron en estados independientes. Simplemente nos referiremos de manera concisa a ambos temas porque guardan relación, de una forma u otra, con la situación actual de la lengua francesa en cuanto a su pervivencia como lengua oficial en los sistemas educativos de numerosos países, en especial en las antiguas colonias. Para entender las actuaciones de Francia en materia de política lingüística en estas últimas, resulta, cuando menos, aconsejable tener unas ligeras nociones de lo que para los franceses representaba -y todavía hoy en muchos casos representa- su lengua. Estas cuestiones ayudan también a explicar las razones del prestigio social alcanzado por la lengua francesa y su carácter de lengua de élite.

1.1 La uniformidad lingüística como elemento de cohesión política: una visión centralista (*De los orígenes a la Tercera República [1870]*)

Empezaremos por referirnos brevemente a las actitudes mantenidas por los franceses hacia su lengua, actitudes que, en términos generales, podríamos calificar como altamente positivas. Francia constituiría un caso extremo de nación totalmente identificada con una lengua, pero que va más allá de ello, defendiendo la integridad de esa personalidad lingüística en todos los aspectos de la vida social contra cualquier otra u otras lenguas, tanto dentro como fuera de sus límites. En un pasado, los franceses llegaron a ver su lengua como destinada a cumplir una misión en el mundo, considerándola como clara, pura y lúcida, dotada de un conjunto de cualidades especiales que le permitían convertirse en el instrumento apropiado y correcto para la transmisión de los valores universales del humanismo. Ello explica que el francés fuese promovido conscientemente en todo el mundo como símbolo de la preeminencia política, cultural e ideológica de Francia en los siglos XVI a XIX.

Las anteriores actitudes, aunque quizá un poco matizadas, siguen perviviendo en el momento actual. Podemos decir que los franceses acostumbran a pensar en su lengua como caracterizada por la racionalidad, la lucidez y la claridad, viéndola fuertemente ligada a aspectos de la cultura francesa que valoran altamente. No sólo piensan en la lengua francesa como en el vehículo de la cultura francesa, sino que la consideran como la más viva

encarnación de esta última. Carol SANDERS se refiere a estas actitudes en los siguientes términos:

“(…) para muchos de sus hablantes, la ‘lengua francesa’ no sólo es un fenómeno lingüístico o cultural; por una parte, simboliza la unidad nacional y la estabilidad, y, por la otra, la razón y la democracia, siendo todas esas nociones evocadas para legitimizar la expansión del francés en el extranjero” (Carol SANDERS, 1993, pág. 1).

El hecho de que los franceses vean -y hayan visto siempre- lengua y cultura como dos elementos muy fuertemente unidos, explicaría en parte sus temores a que la expansión del inglés traiga consigo valores culturales que les desagradan. Su actitud recelosa hacia el inglés, más que demostrada, estaría supuestamente influida por el rechazo que experimentan con respecto a algunos aspectos de la cultura anglo-americana (Harold F. SCHIFFMAN, 1996, pág. 5). A este último punto habría que unir los temores en cuanto a que esa lengua pueda seguir contribuyendo a la pérdida de protagonismo del francés en escenarios internacionales.

Las actitudes a que más arriba aludíamos han ponerse en relación con uno de los rasgos más destacados de la política lingüística puesta en práctica “intramuros” a lo largo de toda la historia por los distintos regímenes que gobernaron el vecino país, ya fuesen monárquicos, revolucionarios, imperiales o republicanos. Nos estamos refiriendo a la uniformidad lingüística. La cultura y la lengua constituyeron una importante preocupación de la política y los asuntos públicos en Francia ya desde el antiguo régimen. Pese a tratarse de un país históricamente caracterizado por los particularismos provinciales, el proceso de construcción de la nación se asoció fuertemente siempre a la promoción de la unidad lingüística.

Louis-Jean CALVET (1987) se ocupa de esbozar los principales hitos que marcaron la expansión de la lengua francesa a lo largo de la historia poniendo en relación el ascenso de esta lengua en toda Europa con la progresiva disminución de la importancia del latín como lengua vehicular de la cultura escrita. Así, refiriéndose a mediados del siglo XVIII, indica:

“se habla francés en todas las cortes europeas, se estudia en todas las familias burguesas, se utiliza en la diplomacia y los tratados, (...), en esta época, el francés es la única lengua que pueda aspirar al papel de lengua de relación cultural en Europa, la única que pueda aspirar a sustituir al latín” (Louis-Jean CALVET, 1987, pág. 247).

De acuerdo con este autor, la expansión geográfica de la lengua francesa a lo largo del mundo se habría producido en dos tiempos:

- En un primer momento, la lengua se habría extendido por todo el territorio europeo: en el interior de la propia Francia donde el francés no era la única lengua hablada, sino una más; en algunas partes de los países fronterizos, como Bélgica, Luxemburgo, Suiza e Italia. Esta expansión geográfica se habría estabilizado rápidamente.
- En un segundo momento, el francés se habría expandido a través de todo el mundo por dos caminos diferentes. Por una parte, cuando sus hablantes empezaron a expatriarse hacia Luisiana o Canadá, por ejemplo. Por otra parte, en el curso del período colonial, que es cuando gana un número importante de hablantes como segunda lengua.

Este proceso de expansión explicaría la gran diversidad de situaciones lingüísticas que encontramos en los países englobados bajo el paraguas de la Francofonía. Así, por ejemplo, no puede compararse su estatuto en La Martinica, donde coexiste con una lengua dominada, el *créole*, con el de Québec, donde coexiste con una lengua dominante, el inglés, o el que tiene en la llamada África negra francófona, donde domina a numerosas lenguas locales y es lengua oficial pero, en la práctica, no es hablado más que por una pequeña parte de la población.

Seguidamente, nos centraremos en ese proceso de expansión geográfica dentro de los límites de la propia Francia y de Europa en un intento de explicar cómo se produjo, en el transcurso de la historia, ese proceso de identificación del francés como lengua de cultura por

excelencia, tan fuertemente arraigado en el inconsciente colectivo de los franceses durante mucho tiempo. Comenzaremos por ocuparnos del modo en que tuvo lugar la extensión de dicha lengua por el territorio del propio país, deteniéndonos especialmente en la ideología subyacente a la política lingüística puesta en práctica por los líderes de la Revolución Francesa.

En la Edad Media, Francia se hallaba, por así decirlo, cruzada por una línea que dividía los dialectos del norte (lenguas de *oïl*) de los dialectos del sur (lenguas de *oc*). En algunas zonas del sur, el nivel cultural era más alto que en el norte. Sin embargo, el dialecto de la zona de *l'Ile de France*, el franciano (*francien*), acabó imponiéndose a las demás lenguas, fundamentalmente a medida que los reyes de París extendieron su influencia por el territorio de la actual Francia. El francés empezó siendo la lengua de la administración y del poder real, usada por jueces, recaudadores de contribuciones, jefes de destacamentos militares, etc. Paulatinamente, los nobles, que en principio eran hostiles al poder real, acabaron viendo las ventajas de asociarse con él y comenzaron a utilizar el francés. La invención y difusión de la imprenta contribuyó a una mayor expansión de esta lengua.

Posteriormente, con los monarcas Borbones, la relación entre lengua y poder político se hizo más explícita al crearse la Academia de la Lengua. En este siglo XVII, la literatura francesa alcanzó un notable esplendor, convirtiéndose en la lengua del pensamiento ilustrado y racionalista, lo que le otorgó un enorme prestigio en el exterior.

Fue, no obstante, la política lingüística de la Revolución Francesa la que resultó decisiva en cuanto a la identificación de lengua y estado, convirtiendo al francés en la lengua de la razón y del progreso en nombre de los valores de libertad e igualdad que defendía. Los franceses, para ser plenamente libres e iguales, tenían que hablar una única lengua, el francés, que pasó a ser así el símbolo de la unidad del Estado:

“El francés no sólo era considerado como el principal instrumento del estado para la construcción de la nación, sino que, dado que el Estado francés se basaba en valores políticos aplicables universalmente, y, por consiguiente,

era considerado como un tipo ideal global, la lengua francesa, con su pretendida claridad y lógica, era vista como una lengua “universal” (William SAFRAN, 1999, pág. 41).

Sin embargo, cuando la lengua francesa se extendió en el extranjero, no lo hizo como lengua de los revolucionarios, sino de la aristocracia europea y, más adelante, de los oficiales coloniales franceses y de la élite indígena formada por estos últimos. Pese a que en la época de la Revolución, como señalamos, la lengua francesa no era hablada por todos los franceses, se había convertido en la lengua “universal” de Europa, sustituyendo así al latín en el papel de vehículo de la cultura por excelencia. Nos encontramos pues con que, hacia mediados del siglo XVIII, el francés se habla en todas las cortes europeas, se estudia en todas las familias burguesas y se utiliza en la diplomacia y para la redacción de los tratados.

En realidad, como bien puntualiza Willian SAFRAN (1999, pág. 42), lo que importaba verdaderamente a los revolucionarios no era tanto la promoción de una lengua uniforme y monolítica, sino la adherencia a una cultura política común y a una ideología republicana común, así como la voluntad de compartir el destino de Francia. La cuestión lingüística se habría suscitado cuando los ideólogos jacobinos de la construcción de la nación se dieron cuenta de que, para construir una nación y mantener un gobierno basado en la voluntad general, era necesario eliminar todos los intermediarios entre los ciudadanos y el estado centralizado, es decir, las provincias, los gremios, las iglesias, las minorías étnicas y las lenguas regionales. Los revolucionarios temían que la existencia de lenguas distintas al francés en el territorio nacional se convirtiese en un arma para el enemigo, un terreno abonado para la subversión. El lazo entre heteroglosia y sedición se convertirá rápidamente en uno de los componentes básicos de la ideología dominante. Esta herencia de la Revolución Francesa explica, según manifiesta Louis-Jean CALVET (1988, pág. 170), toda la historia posterior del país: “hablar francés es ser patriota, el dialecto es un agente de desunión”.

En cualquier caso, la Revolución Francesa sentó dos importantes principios rectores que iban a guiar en adelante a Francia:

1º.- La nación francesa se forjará a través de la extensión de la lengua francesa.

2º.- Sólo el francés adquiere pleno derecho a ser considerado como la lengua del estado-nación.

Durante la Tercera República (proclamada en el año 1870), esta unidad lingüística tan ampliamente promovida se vio parcialmente amenazada debido a las diversidades lingüísticas y culturales que seguían existiendo. La amenaza fue conjurada con la creación de un sistema escolar nacional centralizado en el que se proscribía el empleo, por parte del alumnado, de cualquier lengua que no fuese la francesa². Con ello se estaba condenando a muerte a las lenguas locales. Otra de las medidas puesta en práctica por la república para conseguir la unidad fue el cuartel, que acogía a los reclutas para el servicio militar. Gracias a estas dos instituciones, el francés progresó rápidamente. Si a principios del siglo XIX sólo una tercera parte de los habitantes era capaz de hablar la lengua, hacia finales eran ya dos tercios de la población. A estos factores escolares y militares mediante los que se promovió la homogeneización lingüística se añadirán posteriormente la radio, que emite en francés, y la prensa. La lengua francesa dispondrá así de la fuerza insustituible de un aparato del Estado.

Louis-Jean CALVET (1988, págs. 161-185) habla de “colonización lingüística”, en este caso interna, para referirse a las actuaciones seguidas por Francia a lo largo de la historia en relación con las lenguas regionales. La noción que estaba en la base de estas actuaciones, la de la consideración de la superioridad de una lengua culta sobre las demás, lenguas populares e incultas, coincide con la que presidió la exportación de la lengua francesa a las colonias.

² Fue Jules Ferry, durante la Tercera República, el que implantó la enseñanza obligatoria y gratuita desde los seis a los trece años, siendo ésta decretada en 1881-1884. Se estableció entonces la obligatoriedad de enseñar todas las materias en francés, proscribiéndose el uso de cualquier otra lengua en las instituciones escolares. Louis-Jean CALVET (1988, pág. 175) aporta varios ejemplos de las medidas punitivas que los maestros ponían en práctica en las escuelas con objeto de impedir que los alumnos utilizasen los distintos *patois*, lenguas que constituían su modo habitual de expresión, su lengua materna. Esta práctica nos hace pensar en la semejanza que mantiene con la tendencia existente en Galicia, en el periodo del franquismo, a ridiculizar y proscribir la utilización del gallego, considerado como lengua inferior, propia de gente poco culta.

Lo que resulta más curioso en la política lingüística francesa es que, aunque inspirada por la ideología democrática jacobina, guarda ciertas similitudes con las puestas en práctica por regímenes políticos fascistas en varios aspectos. Así lo pone de manifiesto Louis-Jean CALVET (1987, págs. 261-262), basándose en las investigaciones sobre las políticas en diferentes estados fascistas de un lingüista de Alemania del Este, Klaus BOCHMAN. Los rasgos comunes a todas ellas serían:

- 1º.- Un purismo xenófobo a nivel de la lengua nacional.
- 2º.- Un centralismo anti-dialectal.
- 3º.- Un centralismo nacionalista dirigido contra las minorías nacionales.
- 4º.- Un colonialismo o un expansionismo lingüístico fuera de las fronteras.

Louis-Jean CALVET (1987, pág. 262) llama nuestra atención sobre el hecho de que estas medidas lingüísticas son criticadas a posteriori porque han sido empleadas por regímenes fascistas, pero que, cuando son adoptadas por regímenes democráticos, parecen más aceptables. En realidad, en el caso de Francia, no podemos tildar su política lingüística de fascista, sino más bien calificarla como manifiestamente chauvinista.

En la actualidad, en Francia, a pesar de la política de unificación lingüística tradicionalmente seguida, continúan existiendo diferencias lingüísticas importantes, aunque las lenguas regionales no constituyan en modo alguno una amenaza para el francés. Podemos mencionar, a título de ejemplo, algunas lenguas regionales de las que pueden resultar más familiares: alsaciano, occitano, bretón, corso, catalán o vasco. En los últimos años, como consecuencia de reiteradas reivindicaciones por parte de los hablantes de estas lenguas, se han hecho ciertas concesiones, como las relativas a su inclusión en el sistema educativo. Pese a ello, la política dominante sigue siendo de defensa del monolingüismo³. Por otra parte, resulta

³ Una exposición más detallada sobre la política lingüística unificadora de Francia puede verse en Dennis AGER, 1996; Louis-Jean CALVET, 1987, 1988; Anne JUDGE, 1993; F. LAROUSSI y J.-B. MARCELLESI, 1993; y William SAFRAN, 1999.

curioso que Francia defienda, a nivel global, en el exterior, el pluralismo lingüístico cultural cuando se muestra altamente reacia a aceptar ese pluralismo en el interior de sus fronteras.

En realidad, la anterior afirmación no excluye que, en cierto sentido, esa conciencia de unidad lingüística y, por derivación, ese sentido de identidad nacional no se estén viendo desafiados en la actualidad. En opinión de William SAFRAN (1999, pág. 39), los desafíos vendrían, por una parte, de un reavivamiento de la conciencia etnoregional en algunos sectores y, por otro, de la integración cultural progresiva asociada a la Unión Europea, así como de la cultura global del comercio y la tecnología, dominadas estas últimas por el inglés. Además, la inmigración masiva de los años de la posguerra habría introducido una amenaza añadida al monopolio del francés, ya que dicha inmigración habría llevado aparejada la presencia de otras lenguas en el territorio galo. Las respuestas oficiales a estos retos han sido variadas: defensa de políticas de pluralismo cultural, intentos de preservar la pureza del lenguaje, establecimiento normativo de modalidades para el uso del francés en la ciencia y en los *mass-media*, o la promoción de la Francofonía fuera de Francia.

1.2 La enseñanza y difusión del francés en el mundo: una visión elitista y colonialista (*De la Tercera República[1870] al comienzo de la Segunda Guerra Mundial[1939]*)

Retomando las principales líneas de nuestro anterior apartado, podemos decir, a modo de recapitulación, que la preocupación fundamental del Estado en el dominio lingüístico entre los siglos XVI y XIX consistió en asegurar la supremacía del francés sobre las otras lenguas del hexágono. Por otra parte, como ya indicamos, la lengua francesa conoció, en esa misma época, una considerable expansión y difusión, siendo identificada en Europa como vehículo de transmisión de la cultura occidental. Nuestra intención, en este apartado, consiste en poner de manifiesto cómo ese carácter de lengua de élite, vehículo de la civilización por excelencia, unido a la ideología que presidió las actuaciones uniformizadoras en materia de política lingüística tradicionalmente seguidas por los distintos regímenes franceses, se encuentran en la base de la política lingüística puesta en práctica por Francia en los territorios

coloniales. Las distintas medidas adoptadas, que podríamos resumir en la anulación y total ignorancia de las lenguas vernáculas mediante el establecimiento de un sistema de enseñanza en lengua exclusivamente francesa, son las causantes de que actualmente en numerosos países del África negra el francés siga gozando del estatus de lengua oficial y sea considerada como segunda lengua. Al mismo tiempo, en esa política lingüística colonial encuentra su origen una noción tan importante, de cara al futuro de la lengua francesa, como es la de la Francofonía, que, como ya apuntamos, hace acto de aparición hacia los años sesenta, justamente después de que la mayor parte de las colonias, no todas, se convirtiesen en estados independientes.

Comenzaremos por efectuar una breve panorámica de la situación de la lengua francesa, en cuanto a mantenimiento de su prestigio a nivel internacional y su enseñanza en el ámbito europeo, desde finales del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial. Por lo que respecta a la expansión de la lengua en las colonias, nos centraremos fundamentalmente en las dimensiones ideológicas subyacentes a la política lingüística practicada por Francia en el pasado. Consagraremos este subapartado a los años comprendidos entre 1870-1880 y el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Para iniciar nuestra exposición, hemos de referirnos, como un punto digno de mención, a la introducción del francés como lengua extranjera en los sistemas educativos de distintos países. Dicha introducción se produjo a lo largo del siglo XIX, siendo ya en ese momento el idioma más estudiado. En esta época, las entonces llamadas *lenguas vivas* pasaron a formar parte de los curricula oficiales de varios países europeos, si bien lo hicieron en medio de grandes resistencias, debido, sobre todo, al enorme peso que se concedía a la enseñanza a las lenguas clásicas. De ahí que se introdujesen, en un primer momento, en calidad de materias optativas, alcanzando paulatinamente el estatus de obligatorias (Cfr. Carla PELLANDRA, 1998, pág. 29).

Continuando con el período en que nos encontrábamos, finales del siglo XIX, hay que decir que, hacia 1880, el francés continúa siendo lengua de cultura de las élites al tiempo que se impone en los intercambios comerciales, que cada vez se internacionalizan más. Además

de ocupar un lugar privilegiado en Europa en las relaciones internacionales, se mantiene como primera lengua extranjera enseñada en las escuelas secundarias, a la vez que se introduce poco a poco en la universidad. Sin embargo, es hacia esta época cuando el gobierno empieza a tomar iniciativas para difundir el francés en el extranjero, como es el caso de la creación de la Alianza Francesa en 1883. Parece como si en ese momento los franceses tomaran conciencia de que las cualidades particulares que atribuían a su lengua no bastaban para asegurar su expansión. Un primer ataque a su hegemonía se produce como consecuencia de la derrota en la guerra franco-prusiana junto con el hundimiento del Imperio, a los que hemos de unir la expansión industrial, económica y colonial de Inglaterra y el rápido crecimiento de Alemania, que dan lugar a una difusión cada vez mayor del alemán y el inglés. No obstante, será la Tercera República, proclamada en 1870, la que, con la puesta en práctica de una política colonial que amplía notablemente los dominios franceses, sentará las bases de un futuro espacio francófono.

Entre 1880 y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, podemos afirmar que el francés conoció, como lengua extranjera, una notable expansión. Sin embargo, este triunfo era muy relativo, ya que se limitaba a ciertas capas sociales y no alcanzaba a las masas: se enseñaba casi de manera exclusiva a los niños y niñas de clases acomodadas. Después de la Segunda Guerra Mundial, su enseñanza se abrió a todas las capas de la sociedad, pero, como consecuencia de los cambios políticos que siguieron a aquélla, fundamentalmente el paso a un primer plano de los Estados Unidos, los franceses vieron truncados sus deseos de convertirla en principal protagonista de la escena internacional. También es necesario tener muy presente que los nacionalismos se desarrollan en el siglo XX. Como consecuencia de ello, ya no puede aceptarse esa idea de que el francés pueda ser la lengua por excelencia de la cultura porque todas las lenguas pasan a convertirse en vehículos de cultura. Y es que, como bien indican los sociolingüistas (Louis-Jean CALVET, 1987), el factor cultural, en la difusión de una lengua, tiene un peso más bien escaso frente a los factores de carácter económico y político. Dificilmente puede pretenderse hacer la competencia, sobre la base de argumentos culturales, a una expansión, la de la lengua inglesa, cuyo motor es fundamentalmente político y económico, como también lo fue, en su momento, la de la lengua francesa:

“mientras hoy el inglés se extiende como lengua de una economía hegemónica, de una ciencia y de una tecnología constantemente en progreso y, accesoriamente, de la cultura del rock y de la coca-cola, se defiende el francés como lengua de una comunidad cultural. Este contraste lleva la marca de dos análisis del mundo, de dos ideologías” (Louis-Jean CALVET, 1987, pág. 270).

Tras estas reflexiones, que pensamos aportan algo de luz a esa especie de obsesión de los franceses por el mantenimiento de la presencia de su lengua en el mundo, retomamos el período que nos ocupa, comprendido entre 1870 y la Segunda Guerra Mundial. Ya hemos visto que coincide con la incorporación, en los planes de estudio de secundaria, de las lenguas extranjeras y, por consiguiente, con la extensión de estas enseñanzas a un número cada vez mayor de alumnos y alumnas. Herbert CHRIST (1998) destaca la importancia adquirida por la política lingüística en los países del ámbito occidental entre 1870 y el estallido de la segunda gran contienda mundial, señalando que ésta pasa a convertirse en uno de los pilares básicos de la política extranjera. La política lingüística francesa se define de manera progresiva, compitiendo con las políticas lingüísticas de otros estados, en especial las de Gran Bretaña, Italia, Alemania y, más adelante, la de Estados Unidos. Esta política lingüística adquiere así una dimensión internacional, orientándose a sectores como la cooperación universitaria, científica y artística, los intercambios universitarios, la concesión de becas a científicos y artistas extranjeros, la creación de institutos en el extranjero y también de servicios especializados en el seno del Ministerio de Asuntos Exteriores. Las cuestiones de tipo político, como las relaciones mantenidas entre los distintos países, empiezan a influir en las actuaciones que se emprenden de cara a la propagación de las lenguas y culturas respectivas:

“La política lingüística se ha convertido, en efecto, durante el período que hemos estudiado [*se refiere a 1880-1939*], en uno de los pilares de la política extranjera de los distintos países, y ello en un sentido ‘activo’ -propagación activa de la lengua y cultura respectiva- como en un sentido ‘pasivo’ -apertura o cierre de los países socios para una tal política lingüística en el sentido más amplio de la palabra” (Herbert CHRIST, 1998, págs. 69-70).

Sin embargo, durante la época que nos ocupa, tiene lugar una importante expansión del imperio colonial francés, a la que se asocia toda una política de difusión y enseñanza de

la lengua cuyas consecuencias perduran en la actualidad, siendo vistas por algunos autores como un obstáculo que impide, todavía hoy, el desarrollo de muchos países del África occidental francófona (antiguas colonias francesas en el centro, norte y oeste de África), dados los altos índices de fracaso que se registran en el sistema escolar (Cfr. Eyamba G. BOKAMBA, 1991).

Podemos afirmar que la filosofía asimilacionista presidió claramente las actuaciones emprendidas por Francia en las colonias en materia educativa. No hemos de olvidar que la principal motivación que guiaba la política colonizadora era económica y que, para ésta, la dimensión lingüística pasaba a convertirse en una cuestión de importancia capital. Ello explica que el francés fuese proclamado rápidamente como lengua oficial en los territorios colonizados, así como que se impusiese un sistema educativo en el que se impartían enseñanzas exclusivamente en una lengua que la mayoría de la población desconocía y que no era utilizada fuera del entorno escolar, en las relaciones familiares o entre comunidades⁴. Las administraciones coloniales de África veían la educación como la herramienta más efectiva para la colonización de los pueblos africanos y, consiguientemente, emprendieron serios esfuerzos destinados a extenderla a toda la población. Sin embargo, la educación de la gente colonizada no constituía un fin en sí mismo, sino un medio, un instrumento a través del cual alcanzar la aculturación y la servidumbre. En ese sentido, el francés era visto no sólo como el vehículo por excelencia de la cultura francesa, sino como potencial beneficiario de miles e incluso millones de nuevos hablantes.

Las actuaciones de Francia en materia educativa llevaban claramente el sello del imperialismo cultural y el etnocentrismo. Los franceses creían que tenían que llevar a cabo una misión civilizadora. Sentían que su civilización y su lengua eran superiores a las de los pueblos colonizados. De ahí que extendiesen su *educación a la francesa*, dirigiéndola inicialmente sólo a los hijos de los grupos dominantes y, posteriormente, extendiéndola a un

⁴ Precisamente es en este tipo de situaciones lingüísticas, propias de territorios colonizados donde tiene su origen la denominación específica de Segunda Lengua, en lugar de Lengua Extranjera. Véase nuestra nota 1 para la definición de ambos términos.

sector altamente selectivo de la población juvenil (Cfr. Eyamba G. BOKAMBA, 1991; Gérard VIGNER, 1998; Louis-Jean CALVET, 1987, 1988).

1.3 La enseñanza y difusión del francés desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días

Si en el apartado anterior nos centrábamos, principalmente, en la etapa correspondiente a la expansión del imperio colonial francés, en éste nos situaremos en un período más cercano en el tiempo, consagrandone nuestra exposición a describir la situación del francés en el mundo en los años comprendidos entre la Segunda Guerra Mundial y el momento actual. Como ya indicamos en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, la Segunda Guerra Mundial tuvo consecuencias negativas para Francia, provocando un debilitamiento de su protagonismo en los escenarios internacionales que no contribuyó a reforzar positivamente el papel del francés. Tras el final de la contienda, el primer papel del concierto mundial pasó a ser ocupado por Estados Unidos, lo que trajo consigo una presencia cada vez más masiva del inglés.

Sin embargo, en los primeros treinta años que siguieron a la guerra, es decir, aproximadamente entre 1945 y 1975, Francia conoce un fuerte crecimiento económico marcado por una elevada expansión industrial y comercial, así como por una subida regular del nivel de vida. Coincidiendo con esos años gloriosos de mantenimiento del poder económico, consigue conservar un cierto peso en la escena mundial, emprendiendo diversas acciones en el terreno cultural y lingüístico que redundarán en beneficio de la difusión de la lengua francesa. En los años siguientes, no obstante, principalmente como consecuencia de la crisis petrolífera de 1973, el ritmo de crecimiento económico se ralentiza. Las dificultades presupuestarias empiezan a pesar en la acción de Francia en el exterior, conduciendo a revisiones de las cantidades asignadas a los medios directos de intervención en el extranjero en el dominio cultural y lingüístico. Por otra parte, en el plano político, no faltan voces que estiman que, para los presidentes Charles de Gaulle y Georges Pompidou, la promoción de la lengua y de la cultura francesa en el exterior constituía una obligación más ardiente que

para los gobiernos posteriores. Junto con este último punto, Daniel COSTE (1998) apunta otro factor externo ya señalado por nosotros cuando analizamos las causas del declive del francés en el panorama internacional: la progresiva mundialización de los intercambios económicos, que empieza a hacerse cada vez más patente, y las consecuencias derivadas de ello en el terreno lingüístico, traducidas en el dominio de la escena por parte del inglés:

“Se observará también, desde otro punto de vista, que la imbricación creciente de la economías nacionales, la mundialización de los intercambios y sus incidencias lingüísticas se hicieron sentir sobre todo desde estos mismos años 70” (Daniel COSTE, 1998, pág. 78).

Este mismo autor señala otros factores que influyeron de manera decisiva en la trayectoria seguida por el francés a partir de los años setenta, fecha que, para nosotros, coincidiría con su paulatino declive como idioma extranjero más enseñado en los distintos países. Entre estos factores, que habrían dado lugar a redefiniciones de la política de cooperación cultural y lingüística, se encontrarían principalmente dos (Daniel COSTE, 1998, pág. 79):

- En primer lugar, los avances en la construcción de la Unión Europea. Ello traería como consecuencia un refuerzo de los lazos y de la concertación que originarían nuevas interdependencias en numerosos terrenos y conducirían a la concentración de esfuerzos de cara a la europeización de la imagen de un país que, en un pasado, se había presentado a menudo como más dotado que otros de una misión a cumplir a escala del planeta. Por otra parte, la Europa del mercado único se acompañaría, a nivel institucional, de una cierta minorización del francés en dicho espacio. Este hecho se debería, de un lado, al reconocimiento que en ésta se hace, a nivel oficial, de la necesidad de respetar la pluralidad lingüística y, de otro, al considerable empuje del inglés en los sistemas escolares de la mayor parte de los países miembros.

- En segundo lugar, el extraordinario desarrollo alcanzado en el mundo de la información y las comunicaciones. Los rápidos cambios y transformaciones de las tecnologías de inscripción, almacenamiento y transmisión de datos textuales, sonoros o visuales traerían,

como consecuencia directa, la difusión, a nivel planetario, de todo tipo de mensajes y productos culturales, así como el favorecimiento de la exposición a la más internacional de las lenguas: el inglés.

El análisis efectuado por Daniel COSTE (1998) coincide nuevamente con algunos de los factores por nosotros señalados al tratar de los principales cambios producidos en nuestras sociedades en este último cuarto de siglo.

En las líneas iniciales de este subapartado enunciábamos dos períodos que podían distinguirse claramente desde la Segunda Guerra Mundial:

- a) un primer momento de crecimiento, que situaríamos entre 1945-1975; y
- b) un segundo período marcado por la mundialización de los intercambios económicos y la internacionalización de un número cada vez mayor de facetas de nuestra vida ordinaria que situaríamos en torno a 1975 y se extendería hasta el momento presente.

En aras de una mayor claridad expositiva, trataremos de señalar, siguiendo principalmente a Daniel COSTE (1998), lo más destacado de cada uno de ellos, si bien somos muy conscientes de que la limitación de espacio puede hacer que la exposición resulte un poco reduccionista o simplificada en exceso.

Para concluir nuestra exposición, dirigiremos nuestra atención hacia la profundización en una noción como la de Francofonía, noción que constituye uno de los frentes más importantes de que dispone en este momento Francia para asegurar la pervivencia del protagonismo de su lengua en la esfera mundial y que guarda una estrecha relación con su pasado colonial. Hemos utilizado la palabra repetidamente a lo largo de este trabajo, pero no la hemos abordado de manera exhaustiva⁵.

⁵ Consagramos por entero el apartado 2 de este capítulo a la Francofonía como realidad institucional.

Querríamos puntualizar, por consiguiente, que no nos referiremos, en este apartado, a cuestiones relacionadas con los cambios sufridos en la metodología de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera, ya que ese tema se sitúa fuera de nuestros objetivos. Igualmente, por razones de espacio y por exceder las intenciones de este apartado, nos veremos obligados a omitir un buen número de cuestiones importantes relacionadas, por ejemplo, con la institucionalización del Francés Lengua Extranjera en Francia, así como la exposición detallada de los distintos organismos creados por el gobierno francés para velar por la formación del colectivo de enseñantes de esta materia, tanto franceses como procedentes de otros países. Por las mismas razones, tampoco nos detendremos en los distintos centros creados en el extranjero para garantizar la difusión de la lengua.

a) 1945-1975: la etapa de reafirmación de la acción lingüística.

De este período destacaríamos, siguiendo a Daniel COSTE (1998), dos momentos importantes. El primero sería la puesta en práctica, desde el año en que concluyó la guerra, de una política de reorganización administrativa que tendrá unas consecuencias importantes y duraderas. En 1945 se crea, en el seno del ministerio de Asuntos Exteriores, una Dirección General de relaciones culturales a la que se va a dotar de importantes medios en cuanto a recursos personales y materiales. Esta dirección tomará a su cargo de manera directa el conjunto de institutos, centros culturales y otros numerosos centros franceses en el extranjero. Puestos de nueva creación como el de consejero o agregado cultural van a ser ocupados por personas que no tienen que pertenecer a la carrera diplomática, siendo desempeñados por profesorado de distintos niveles, desde universitarios a maestros, tanto en el propio ministerio como en el extranjero. Este hecho dará lugar a un importante desarrollo de la política lingüística y cultural en las siguientes décadas.

El segundo momento fuerte del período vendría dado por el proceso de descolonización, que mantendrá a la opinión pública fuertemente dividida. En 1962, con el fin de la Guerra de Argelia, se cierra la historia de la ocupación colonial. En contra de lo que pudiera pensarse, cuando las antiguas colonias recuperan su independencia, deciden, en la

mayoría de los casos, continuar otorgando al francés un lugar privilegiado en sus sistemas educativos, aunque la situación varía de unos países a otros:

- sigue siendo lengua de escolarización en todos los países de la llamada África francófona, así como en Madagascar y en Guinea, si bien en estos dos últimos, con fluctuaciones;

- se la considera lengua extranjera más o menos privilegiada en otros países, situación que se mantiene actualmente en el Maghreb, donde el sistema educativo se ha ido “arabizando” progresivamente.

Otros factores importantes a destacar de esta etapa, derivados de las nuevas orientaciones y acciones del Ministerio de Asuntos exteriores, serían la necesidad de renovar la imagen del país y de la lengua y abarcar nuevos públicos, la redinamización de la labor de la Alianza Francesa, o los primeros pasos hacia la institucionalización del Francés Lengua Extranjera en Francia. Se produce así una importante proliferación de cursos para extranjeros organizados por centros universitarios y no universitarios (CAVILAM, en Vichy; CAREL, en Royan; Universidad de Grenoble). Se crean, asimismo, distintos organismos para la formación del profesorado extranjero, como el CREDIF (*Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français*, traducido, *Centro de investigación y estudios para la difusión del francés*) y el BEL (*Bureau d'étude et de liaison*, algo así como *Oficina de estudio y de relación*).

Daniel COSTE (1998, págs. 86-87) realiza un pequeño balance de la situación de la enseñanza del francés hacia 1975 con objeto de evaluar la efectividad de la política lingüística desplegada que, como señalamos anteriormente, no escatimaba medios. En su opinión, una cierta decepción a la vista de los resultados alcanzados, junto con la situación económica poco favorable por la que atraviesa el país, darán lugar a una clara inflexión de las orientaciones y a una menor inversión en este terreno. Incluimos, seguidamente, algunas de las líneas de su balance:

1º.- Si bien es cierto que el francés se mantiene, ya sea total o parcialmente, en los sistemas educativos del África francófona, empieza a registrarse un retroceso del número de alumnos que escogen esta lengua extranjera en el sistema educativo en otras zonas del planeta. El francés continúa formando parte de la oferta de muchos países (pensemos en España), pero, debido al ascenso vertiginoso del inglés en todo el mundo, allí donde se ofertan las dos lenguas, el alumnado se decanta por esta última.

2º.- El francés continúa, no obstante, siendo percibido como una gran lengua internacional, presente y representada en todo el mundo. Es una de las lenguas utilizadas en las Naciones Unidas y, junto con el inglés, empleada como lengua de trabajo en el Consejo de Europa.

3º.- Como consecuencia del desarrollo de los intercambios internacionales, empieza a existir una mayor demanda del francés en los entornos profesionales.

b) De 1975 hasta nuestros días: influencia de los cambios en el contexto nacional e internacional

A partir de 1975 empieza a detectarse la puesta en práctica de nuevas estrategias por parte de las instancias públicas encargadas en Francia de la política de difusión del francés a nivel internacional. Si bien no es nuestra intención centrarnos en los cambios metodológicos sufridos por la enseñanza de las lenguas extranjeras, no nos quedará más remedio que hacer una pequeña referencia a una de las mayores revoluciones ocurridas en ese campo: la introducción de los enfoques comunicativos, que tiene su origen en el ámbito anglosajón y reforzará la enseñanza del inglés.

Para Daniel COSTE (1998, pág. 89), las evoluciones sufridas por las acciones encaminadas a la difusión del francés se inscribirían en un contexto nacional e internacional, así como en un entorno científico que, a la vez, desbordarían y alimentarían ampliamente las tendencias constatadas en la propia Francia y en las acciones relacionadas con el francés

fuera de Francia.

De acuerdo con este mismo autor, en un primer momento, se concederá prioridad al fomento de la enseñanza del francés funcional. La meta a perseguir consistirá en ofrecer a públicos bien identificados en función de sus necesidades, según se trate de trabajadores inmigrantes, directivos de empresas o estudiantes extranjeros, un aprendizaje especializado, fundado en objetivos específicos, que permita alcanzar el objetivo deseado, el conocimiento del idioma, en el menor tiempo posible. Se produce así en la propia Francia una mayor diversificación de los públicos potencialmente interesados en aprender el idioma y una orientación de las acciones emprendidas hacia la satisfacción de dichas necesidades.

El cambio más importante acaecido en este período se sitúa, no obstante, en la aparición, hacia mediados de los años setenta, en el contexto de un amplio movimiento europeo, de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos enfoques se convertirán rápidamente en la nueva orientación metodológica dominante. Sin embargo, su aparición nos permite constatar el contexto cada vez más global en el que se mueven nuestras sociedades. Así, los enfoques comunicativos tienen un origen claramente anglófono y, tras su introducción, el crecimiento del inglés se verá considerablemente reforzado. Si ponemos en relación estos acontecimientos con el primer capítulo de nuestro trabajo, en el que analizábamos la situación del francés en nuestro sistema educativo, vemos que las fechas en que situábamos el progresivo declive del mismo, mediados de los años setenta, coinciden con los importantes cambios que estamos describiendo.

Un segundo hecho a destacar, producido igualmente en el período que nos ocupa, viene dado, según indica Daniel COSTE (1998), por la definitiva institucionalización en Francia del Francés como Lengua Extranjera, que se convertirá en disciplina contemplada en los planes de estudios universitarios. Este movimiento se habría acelerado a finales de los años setenta y en el curso de los años ochenta. Se funda así una sección universitaria de Francés Lengua Extranjera que comporta una *maîtrise de licence* de Francés Lengua Extranjera, pudiendo ésta adjuntarse a las licenciaturas de letras, lenguas o ciencias del

lenguaje, al tiempo que se crea una titulación superior universitaria específica de Francés Lengua Extranjera. Por otra parte, entre las iniciativas puestas en marcha también por el Ministerio de Educación Nacional francés, es igualmente importante reseñar la creación de diplomas nacionales para el francés, concretamente los conocidos DELF y DALF (diploma nacional elemental y de profundización de lengua francesa, respectivamente).

Al anterior proceso de consagración como disciplina del Francés Lengua Extranjera en el período que nos ocupa hay que adjuntar, según señala Daniel COSTE (1998, pág. 12), un conjunto de movimientos de afirmación del francés en el mundo. En ellos ocupa un lugar destacado el considerable impulso que recibe la noción de Francofonía, en especial, desde la subida al poder de François Mitterrand en los años ochenta. Con ella se pretende crear una especie de red de colaboración entre todos los países del mundo en que se habla francés (ya sea en calidad de lengua materna, como segunda lengua o bien como lengua que goza de algún tipo de privilegio especial en el sistema educativo) con el fin de promover y defender la presencia de esa lengua en la escena internacional, presentándose así como frente de resistencia ante la uniformización cultural y lingüística causada por una dinámica de mundialización que obedece a las leyes del mercado. En las líneas que siguen trataremos de profundizar en esta noción de Francofonía, a la que subyacen importantes connotaciones políticas, económicas y culturales que encuentran su manifestación en la creación y desarrollo de toda una serie de instituciones francófonas encaminadas al establecimiento de acuerdos de colaboración en los dominios cultural, científico y técnico. Resulta curioso constatar que el término empieza a hacer acto de presencia en los años que siguieron al proceso de descolonización.

En realidad, la Francofonía debe ser contemplada, como señala Louis-Jean CALVET (1993a, págs. 486 y ss.), desde una doble perspectiva, considerándola, por un lado, como una realidad sociolingüística, producto de la historia y expansión de la lengua francesa (en Europa, hasta el siglo XIX y, posteriormente, a partir de mediados de ese mismo siglo, en las antiguas colonias); y, por otro lado, como un concepto geopolítico de reciente aparición, cuya idea fue lanzada en 1964 por dos jefes de estado africanos, Léopold Senghor, presidente de

Senegal, y Habib Bourguiba, presidente de Túnez. Ambos mandatarios, en 1966, en el transcurso de la primera reunión de la OCAM (Organización Común Africana y de Madagascar), presentaron al gobierno francés un proyecto de “Commonwealth a la francesa”. El objetivo era, tras la independencia de las colonias, afirmar la existencia de una entidad política comparable a la que constituían los países del antiguo imperio colonial británico. La idea fue acogida con numerosos recelos por el gobierno francés, que temía ser acusado de ejercer una nueva forma de colonialismo. Lo cierto es que desde entonces se crearon, en el curso de los años setenta, un buen número de instituciones francófonas en aras al establecimiento de acuerdos de colaboración entre países de habla francesa (de todas ellas, la más destacada sería la *Agencia de cooperación cultural y técnica*, instituida el 20 de marzo de 1970 en Niamey. Dicha agencia constituye, todavía hoy, la única instancia intergubernamental de la Francofonía). En realidad, el proyecto inicial de Léopold Senghor, como bien apunta Claude OLIVIÉRI (1998, pág.104), tendría que esperar un cuarto de siglo para empezar a concretarse.

Louis-Jean CALVET (1993a) señala que esta francofonía política constituye, en parte, un espacio monetario en el que se privilegian las relaciones económicas con Francia, así como un espacio político y de cooperación cultural y científica, que se ve muy directamente afectado por las tensiones del diálogo Norte-Sur.

Didier de ROBILLARD, Michel BENIAMINO y Claudine BAVOUX (1993, pág. 18), por su parte, se refieren a la Francofonía en términos de “un terreno de investigación atravesado por ideologías (...), un terreno espinoso, poco cómodo de explorar, sembrado de obstáculos ideológicos, atravesado por conflictos políticos, etc.” Estos autores insisten, al igual que Louis-Jean CALVET (Cfr. párrafo anterior), en señalar la doble significación asociada al concepto de Francofonía. Si bien en un sentido estricto ésta no atañe más que a los aspectos lingüísticos, en un sentido más amplio es también percibida como un espacio político, económico y geopolítico, caracterizándose este último como lugar plagado de ambigüedades, conflictos y contradicciones. Podemos hablar, por tanto, de una *francofonía lingüística* (entendiendo por tal comunidad de lengua) y una *francofonía extralingüística*.

Una primera cuestión a analizar en este relanzamiento de la noción de Francofonía como espacio configurado por un conjunto de países que tienen en común la lengua francesa vendría dada por la extremada heterogeneidad lingüística y económica que presentan, así como por sus contornos imprecisos, como lo pone de manifiesto Daniel COSTE en el siguiente párrafo:

“Conjunto a la vez importante y original, que incluye países industrializados y otros en vías de desarrollo, países donde el francés tiene un lugar y un estatus definidos y otros donde su presencia y uso permanecen discretos y no se distinguen apenas de los que pueden darse en otros países que quedan fuera de este espacio institucional” (Daniel COSTE, 1998, pág. 93).

Esa heterogeneidad nos lleva a profundizar en las distintas situaciones lingüísticas con que nos encontramos en los países francófonos. Nuestro objetivo es poner de manifiesto las diferencias notables en que se sitúan las luchas por la defensa del francés en cada caso, hecho que contribuye quizá a empañar ligeramente lo que teóricamente constituye el motor principal de este nuevo espacio institucional. Siguiendo a Louis-Jean CALVET (1988, pág. 218), podemos apuntar la tipología propuesta por Maurice HOUIS, que consigna tres situaciones lingüísticas distintas:

1º.- Situaciones en las que la lengua francesa es muy mayoritaria: caso de Francia, por ejemplo.

2º.- Situaciones en las que el francés es una de las lenguas oficiales en el sentido jurídico del término, coexistiendo con otras: caso de Bélgica, Canadá, Luxemburgo y Suiza.

3º.- Situaciones en las que el francés es la única lengua oficial pero existe conjuntamente con lenguas nacionales habladas por el pueblo: sería el caso de la mayor parte de los países africanos francófonos (excluyendo el caso de los países del Maghreb).

Esta disparidad de situaciones pone de manifiesto que la batalla por la defensa del francés se sitúa bajo condiciones y signos muy diversos. Nada tiene que ver la situación lingüística del francés en Canadá, donde se encuentra amenazado por una lengua dominante, con la de Suiza, donde coexiste junto con otras lenguas oficiales sin que su estatuto como tal se vea en absoluto amenazado, o el caso de los países francófonos de África, donde, en la práctica, aunque existen diferencias entre los países, no es utilizado habitualmente por la mayoría de la población, dado que ésta no se encuentra alfabetizada.

Lo cierto es que, como decíamos, la noción de francofonía se fue extendiendo poco a poco a lo largo del tiempo, a partir de esos años sesenta en los que situábamos el proceso de descolonización, recibiendo un impulso definitivo con la subida al poder de François Mitterrand en los años ochenta. Más concretamente, a partir de 1984 empiezan a celebrarse cumbres francófonas que reúnen a Jefes de Estado y gobierno de países o territorios que comparten la lengua francesa. La Francofonía se afirmará desde entonces progresivamente en el nivel político, congregando en su última cumbre, celebrada en Moncton (Canadá) en septiembre de 1999, a un total de 55 países unidos bajo el signo del francés. En 1997, en el curso de la penúltima cumbre, que tuvo lugar en Hanoi, esta institución se dotó de un secretario general, Boutros Boutros-Ghali, antiguo secretario general de las Naciones Unidas, y sus objetivos comenzaron a hacerse más explícitos, situándose en

“Hacer que se oiga una voz francófona en los intercambios internacionales, en el nombre de valores que se presume comunes (derechos del hombre, respeto del pluralismo de las lenguas y de las culturas, ayuda al desarrollo para la cooperación multilateral Norte-Sur y los intercambios Sur-Sur)” (Daniel COSTE, 1998, pág. 93).

Autores como Louis-Jean CALVET (1988, págs. 216-236) ponen el acento en el lazo existente, en el caso de África, entre la defensa de la lengua francesa y la de los intereses económicos del gobierno francés, señalando que, lejos de los argumentos de tipo cultural, la verdadera justificación de la francofonía africana se encontraría en una nueva forma de neocolonialismo económico impuesto a países pretendidamente independientes. Lo curioso del fenómeno vendría dado porque la iniciativa habría partido de las propias “élites” africanas

de algunos de ellos, que habrían seguido defendiendo a ultranza el mantenimiento de un sistema educativo caracterizado por impartir una enseñanza en francés a toda una población que no utiliza esta lengua fuera del entorno escolar, conduciéndola así a elevados índices de fracaso.

Es necesario puntualizar, no obstante, que, en la actualidad, las posiciones del gobierno francés y las de los propios países tienden a evolucionar hacia fórmulas más flexibles en las que se contempla la alternancia de las enseñanzas en una lengua nativa junto con las enseñanzas en francés. No obstante, dado que en la mayoría de los países del África francófona el francés mantiene su estatus de *lengua oficial*, el conocimiento de dicha lengua sigue siendo necesario para el establecimiento de relaciones a nivel internacional. Suzanne LAFAGE (1993) ofrece una buena panorámica de las distintas situaciones lingüísticas en que se encuentra el francés en África, ya sea como lengua oficial en solitario, ya sea compartiendo ese papel con otras lenguas vehiculares, ya sea como lengua con un estatus preferente, indicando, por otra parte, que en la mayoría de países africanos de habla inglesa es la lengua extranjera más enseñada en los sistemas educativos. Louis-Jean CALVET (1993a, pág. 490) insiste en señalar que el futuro del francés como lengua está ligado en buena medida al futuro del desarrollo de los países del África subsahariana, así como al futuro de las grandes lenguas africanas de comunicación. Este autor enfatiza que si las políticas lingüísticas a desarrollar no juegan con esta complementariedad, no habrá futuro ni para el francés, que seguirá siendo una lengua de élite y de poder, ni para la propia África, ya que el pueblo seguirá estando excluido del acceso al saber.

En otro orden de cosas, por lo que respecta a alguno de los frentes de trabajo de la Francofonía, mencionaremos la cumbre de 1994, que se interesó vivamente por el futuro de los intercambios y el lugar del francés en las autopistas de la información del futuro. En la actualidad, se está trabajando activamente en ese terreno con el fin de evitar que dichas autopistas se conviertan en el vector principal de una lengua, el inglés, y de un cierto tipo de contenidos dominantes (Daniel COSTE, 1998, pág. 94).

En relación con la Francofonía, a la que consagramos íntegramente el siguiente apartado, sólo podemos decir, utilizando las propias palabras de Daniel COSTE, que

“Queda por saber si esta reunión un poco dispar de países, cada uno de los cuales entra por otra parte en reagrupaciones y lógicas diferentes, encontrará su camino (voz) en francés para proponer, sino una alternativa, al menos una complementariedad y un añadido distintivo a lo que conlleva de riesgo de uniformización, incluida lingüística y cultural, una dinámica de mundialización que responde a las leyes del mercado” (Daniel COSTE, 1998, pág. 93).

Concluiremos señalando que, en el momento presente, el mantenimiento y los progresos del francés fuera de Francia se sitúan, a nivel oficial, en estrategias encaminadas hacia una doble vía: por una parte, la afirmación de la Francofonía, y, por otra, la promoción del plurilingüismo y la apertura cultural en el marco de la Unión Europea.

2. LA FRANCOFONÍA: UNA REALIDAD INSTITUCIONAL CON IMPLICACIONES POLÍTICAS, LINGÜÍSTICAS E IDEOLÓGICAS

Dentro de las actuaciones emprendidas por Francia en materia de política exterior y política lingüística con respecto a la difusión de la lengua francesa, el creciente protagonismo que en el momento presente corresponde al movimiento conocido con el nombre de Francofonía justifica la necesidad de profundizar en el mismo. Esa es la razón por la que hemos decidido dedicarle un espacio específico tras la panorámica de conjunto previamente ofrecida en este capítulo sobre la situación de la enseñanza del francés en el mundo desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días.

Nuestro objetivo, a lo largo de este apartado, se situará en proporcionar una perspectiva global de la Francofonía, comenzando por explicar la multivalencia semántica con que el término puede ser utilizado para centrarnos ya en dicho movimiento como realidad institucional y política a la que subyacen toda una serie de dimensiones ideológicas profundas. Dentro del movimiento institucional de la Francofonía, considerado como creación política, nos ocuparemos de exponer brevemente las distintas fases por las que atravesó hasta llegar

a su constitución actual como *Organización Internacional de la Francofonía*, señalando algunas de las fechas clave en el curso de ese proceso, para continuar, acto seguido, con la exposición de los objetivos de dicha entidad política, profundizando en su estructura, países miembros, principales organizaciones asociadas o relacionadas con la misma y actividades desarrolladas.

Hemos de aclarar que el tema de la Francofonía posee unas dimensiones e implicaciones lo suficientemente amplias y complejas como para merecer por sí mismo ser objeto de una tesis doctoral, no siendo nuestra meta aquí el abordarlo de manera exhaustiva, ya que, dentro del conjunto de nuestra investigación, éste constituye sólo una parte de obligada referencia pero no exclusiva, insertándose en un contexto global más amplio que responde a un objetivo diferente: establecer el nexo o conexión entre elementos externos al sistema educativo subyacentes a las concepciones que están detrás de la promoción de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera y el modo en que éstos aparecen reflejados en las prescripciones para la materia dictadas por la Administración y los libros de texto utilizados en las aulas.

Como decíamos, lejos de constituir un tema firmemente delimitado y cerrado, la Francofonía se revela como portadora de múltiples pistas de trabajo para la enseñanza, cada una de las cuales conlleva implicaciones pedagógicas particulares. Su naturaleza interdisciplinar nos conduce al terreno de la geografía, la historia o las ciencias humanas en general, no pudiendo en modo alguno considerarse circunscrito en exclusiva al del Francés como Lengua Extranjera. Entre los campos de trabajo que un tema como el de la Francofonía permitiría abordar, desde el punto de vista pedagógico, podrían señalarse los siguientes:

- Profundización en las nociones de familias culturales y lingüísticas, tanto en el plano nacional como mundial.
- Profundización en la noción de intercambios internacionales, tanto en dominios como la política, la economía o la ciencia como en los de la cultura y las artes, facilitando así la introducción de una óptica comparativa e internacional.

- Hablar de Francofonía significa hablar de la apertura a los otros, de reconocimiento de la diversidad humana, de respeto y tolerancia hacia las diferencias étnicas, culturales, religiosas, etc.
- La descripción del mundo francófono nos lleva a ocuparnos de las poblaciones menos favorecidas del planeta, abordando las causas del subdesarrollo, así como las posibilidades de ayuda e intervención para buscar soluciones a esta problemática. En estrecha relación con lo anterior, la Francofonía nos conduce a un tema tan de actualidad como el de la inmigración, suscitando interrogantes acerca de nuestro sentido de la acogida, nuestras actitudes hacia los inmigrantes y hacia el respeto a la diversidad en general.

Finalmente, la Francofonía se inscribe, de manera más amplia, dentro del fenómeno de la mundialización que se impone en el momento actual al conjunto de la humanidad, pretendiendo constituirse en un proyecto de sociedad defensor del pluralismo y respeto a las diferencias alternativo al actual contexto globalizador de factura anglosajona, claramente uniformizador y, desde esa óptica, contrario al reconocimiento de la diversidad cultural.

2.1 Diferentes acepciones del término *Francofonía*

Una de las primeras cuestiones que llama la atención de cualquier persona que comience a indagar en el tema de la Francofonía es la constatación de una cierta imprecisión e indecisión en torno al significado del término, o más bien, la pluralidad de significados asociados al mismo o los múltiples sentidos en que puede ser utilizado. Este aspecto se pone de manifiesto en afirmaciones por parte de especialistas en la cuestión como las que incluimos seguidamente:

“Más o menos bien integrada en la conciencia colectiva, la francofonía aparece como una de las grandes nociones que hacen época en la historia de las ideas y de las mentalidades, sin suscitar sin embargo la precisión o el rigor. Todo el mundo conoce la palabra, pero encontraría dificultades para definirla” (Xavier DENIAU, 1998, pág. 9).

“Si a primera vista el término francofonía parece claro y unidimensional, recubre, sometido a reflexión, realidades diferentes sobre las que conviene ponerse de acuerdo para utilizar de manera operativa el concepto. La multiplicidad de sentidos posibles es tal que cuando Alain Decaux era ministro de la Francofonía (1988-1991), hizo editar un opúsculo consagrado a este problema terminológico” (Louis PORCHER, 1995, pág. 86).

Creemos, pues, necesario, comenzar con una pequeña exposición de la génesis y evolución de las diferentes acepciones de la palabra con el fin de contextualizar el significado que conlleva su utilización en esta parte concreta de nuestra investigación.

En la entrada correspondiente al término *francofonía* (*francophonie*) incluida en el *Dictionnaire Universel Francophone* (AUPELF-UREF⁶,1997) encontramos cuatro acepciones distintas del mismo:

1ª.- Carácter francófono.

2ª.- Conjunto constituido por las poblaciones francófonas.

3ª.- Conjunto geocultural fundamentado en el uso del francés como lengua común y que comparte una comunidad de valores y de intereses.

4ª.- (A menudo empleado con mayúscula) Conjunto de las instituciones constituidas dentro de un espíritu de concertación y de cooperación multilaterales y que reagrupa, además de a países francófonos, a países abiertos a la acción de la francofonía (sentido 3).

La Francofonía a la que se refiere esta parte de nuestro trabajo corresponde a los significados tercero y cuarto, lo que explica nuestra opción de escribirla con mayúscula,

⁶ Las siglas AUPELF corresponden a uno de los importantes organismos institucionales de la Francofonía, la conocida como *Association des universités partiellement ou entièrement de langue française*, cuya traducción sería *Asociación de las universidades parcial o enteramente de lengua francesa*. Las iniciales UREF, por su parte, se corresponden con otra destacada entidad, la *Université des réseaux d'expression française* (en español, *Universidad de las redes de expresión francesa*), considerada como la Universidad mundial de la Francofonía. Ambos organismos, con sede en Montréal (Canadá), constituyen en la actualidad uno de los operadores directos de la Francofonía, la *Agence Universitaire de la Francophonie* (*Agencia Universitaria de la Francofonía*).

considerando ésta en su sentido institucional. Dirigiremos la exposición, por consiguiente, hacia la Francofonía como *Organización Internacional*, siendo en el año 1997, durante la celebración de la VIIª Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno de los países que comparten el francés en Hanoi (Vietnam) cuando ésta se constituye de manera más definida y definitiva como entidad política. En dicha cumbre o encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno se sentaron las bases jurídicas por las que habría de regirse en el futuro la Organización, aprobándose la llamada *Carta de la Francofonía*⁷, al tiempo que se creaba la figura de Secretario General (Boutros Boutros-Ghali) y se designaba como operador principal de la misma a la hasta entonces *Agence de Coopération Culturelle et Technique* (Agencia de Cooperación Cultural y Técnica), que pasa a convertirse en *Agence intergouvernementale de la Francophonie* (Agencia intergubernamental de la Francofonía), conocida también en la actualidad como *Agence de la Francophonie* (Agencia de la Francofonía). Dicha agencia venía operando ya de manera efectiva en la escena internacional desde 1970, encargándose de la puesta en marcha de diversas acciones de cooperación multilateral entre los países que formaban parte de la misma, países cuyos lazos se basaban en el hecho de compartir una lengua y en la defensa de unos valores e intereses comunes.

Por lo que concierne a los orígenes del término, las palabras *francófono* y *francofonía* fueron utilizadas por primera vez por el geógrafo francés Onésime Reclus (1837-1916) a finales del siglo XIX para designar al conjunto de pueblos que tenían en común el hecho de hablar francés. Posteriormente, el término cayó en el olvido hasta que unos cien años más tarde Léopold Sédar Senghor, presidente de Senegal y uno de los principales impulsores de la Francofonía institucional, lo rescató en un artículo publicado en noviembre de 1962 en

⁷ El articulado completo de la *Carta de la Francofonía* (*Charte de la Francophonie*) puede consultarse en la página web correspondientes a la *Organisation Internationale de la Francophonie* (*Organización Internacional de la Francofonía*), por nosotros consultada con fecha 3 de septiembre de 1999, durante la celebración de la VIIIª Conferencia de la Francofonía (*Ville Sommet de la Francophonie*. Moncton, Nuevo Brunswick-Canadá) y posteriormente el 24 de diciembre de 1999, siendo la dirección de ésta <http://www.francophonie.org>. También puede accederse a la misma a través de la *Agence de la Francophonie* (Agencia de la Francofonía), cuya dirección es <http://www.agence.francophonie.org>. En otro orden de cosas, conviene precisar que la *Carta de la Francofonía* era en realidad la Carta por la que se regía la *Agence de Coopération Culturelle et Technique* (ACCT), que durante la VIIª Conferencia de Hanoi (Vietnam) de 1997 fue sometida a las necesarias modificaciones para poder pasar a convertirse en la Carta de la *Organización Internacional de la Francofonía*.

un número especial de la revista *Esprit*. Rápidamente se apoderaron de él otras destacadas figuras de la vida política, como el príncipe Norodom Sihanouk (Camboya), y los presidentes Habib Bourguiba (Túnez), Charles Hélou (Líbano) y Hamani Diori (Níger). A estos dirigentes políticos hemos de añadir algunos periodistas y universitarios de Québec que, junto con los valones belgas, vieron en él un arma en la que apoyar sus luchas político-lingüísticas.

Hoy por hoy se acepta generalmente que los cimientos de la Francofonía habrían sido asentados, en torno a los años sesenta y coincidiendo con el período de descolonización, por una voluntad, nacida principalmente de los líderes africanos, de crear una comunidad solidaria entre las antiguas colonias y Francia. Este deseo dio lugar al inicio de toda una serie de negociaciones lentamente desarrolladas a lo largo del tiempo hasta alcanzar la plenitud de esa dimensión política que se encontraba en sus orígenes. En un primer momento habrían existido ciertas reticencias tanto por parte de los Estados que habían accedido recientemente a la independencia tras la descolonización -que temían que el proyecto derivase en una forma de neocolonialismo- como por parte de Francia, gobernada en aquel entonces por el General De Gaulle, cuyos recelos con respecto a la idea se deberían al deseo de no agravar más el debilitamiento económico al que se enfrentaba el país tras la Segunda Guerra Mundial. Este proyecto acabará, no obstante, siendo aceptado por la antigua gran potencia colonial del pasado, que verá así cómo, de la mano del exterior, le llega un regalo capaz de convertir en realidad sus eternas aspiraciones universalistas.

La Francofonía conocerá por lo tanto un primer desarrollo en el curso de los años sesenta (años inmediatamente posteriores al acceso a la independencia de las antiguas colonias francesas), potenciándose entonces la noción globalizante de una cultura francófona mediadora favorable al reconocimiento de la posibilidad de establecer un diálogo entre distintas culturas por medio de la lengua francesa, considerándose ésta, ya en los inicios del movimiento, como un medio de intercambio y de comunicación tendente a facilitar la cooperación y el desarrollo. En el transcurso de las dos décadas siguientes se crearán un conjunto de estructuras institucionales con la intención de dar respuesta, al menos teóricamente, a ese deseo de construir un espacio de solidaridad en las relaciones Norte-Sur.

Xavier DENIAU (1988, págs. 29-34; 1998, págs. 15-23) se ha ocupado de estudiar los distintos significados asociados al uso de la palabra francofonía, distinguiendo fundamentalmente tres acepciones de la misma según se considere ésta, respectivamente, como hecho lingüístico y geográfico, como hecho cultural o como hecho institucional. Para este autor, la riqueza semántica del término constituiría el más claro testimonio de la vitalidad alcanzada por el hecho francófono.

Tomada en su sentido lingüístico y geográfico, la francofonía significa, en primer lugar, el hecho de ser francófono, de hablar francés. Ese es el sentido en que utilizan la palabra los gramáticos y los lingüistas. La acepción incluye, en segundo lugar, una manera de designar el conjunto de tierras, territorios o países donde se habla francés en el mundo, sentido éste, por tanto, geográfico.

Considerada como hecho cultural, la francofonía adquiriría el sentido de una especie de cualidad particular que aportaría la lengua francesa al examen de los problemas de los individuos,

“Como si el uso del francés fuese la prueba de una armonía posible en el respeto de las diversidades. La idea de que los valores propios de la lengua francesa se habrían transferido a la cultura francesa, y por ahí al pueblo francés, él mismo primer portador de su lengua, es una idea que encontramos a través de todos los autores que trataron el tema desde hace siglos.

Los franceses de la Revolución consideraban que con la lengua llevaban las luces, llevaban la libertad a través de Europa. La Gran Nación, la Nación estandarte, era ante todo una nación portadora de un cierto número de ideas en torno al derecho y la justicia cuyo vehículo eminente era la lengua” (Xavier DENIAU, 1988, pág. 31).

En la línea de esta segunda acepción se sitúa una definición un tanto mística del propio presidente de Senegal, Léopold Sédar Senghor, correspondiente al texto publicado en la revista *Esprit* en 1962. Para esta figura política, a la vez ensayista y poeta, la Francofonía simbolizaría

“ese humanismo integral que se teje alrededor de la tierra, esa simbiosis de las energías durmientes de todos los continentes, de todas las razas que se despiertan con su calor complementario” (Léopold S. SENGHOR, cit. en Xavier DENIAU, 1988, pág. 33).

Ese sentimiento de pertenencia a una misma comunidad, de solidaridad surgida como producto del hecho de compartir una serie de valores por parte de los diversos individuos francófonos mediante el uso de una lengua común, aparece igualmente en una declaración efectuada por el presidente de Túnez, Habib Bourguiba, en el curso de una alocución ante la Asamblea nacional de Níger en diciembre de 1965:

“La lengua es un lazo destacado de parentesco que sobrepasa en fuerza a los lazos de la ideología (...) para vosotros, como para nosotros, la lengua francesa constituye el complemento de nuestro patrimonio cultural, enriquece nuestro pensamiento, expresa nuestra acción, contribuye a forjar nuestro destino intelectual y a hacer de nosotros hombres pertenecientes, por entero, a la comunidad de naciones libres” (Habib BOURGUIBA, cit. en Xavier DENIAU, 1998, pág. 19).

En resumen, en este segundo sentido, de base muy filosófica, la lengua francesa se convertiría en portadora de solidaridad y de virtud, en vehículo facilitador de la comprensión y el entendimiento, dando así origen a un espacio privilegiado y a un foro de debate para la resolución de conflictos en el mundo contemporáneo.

Finalmente, en su tercer sentido o acepción, la francofonía designaría el conjunto de lazos especiales establecidos entre los pueblos, de modo más preciso habría que decir quizá entre los Estados, y los individuos que hablan francés. Este último sentido, que se correspondería con la Francofonía institucional, sería, según Xavier DENIAU (1988, pág. 34), el dominante en la actualidad, designando el término a un tiempo el conjunto de las relaciones de los países de lengua francesa que expresan mediante ésta su solidaridad natural y el conjunto de esos países de lengua francesa en la medida en que están ligados por toda una serie de lazos especiales y privilegiados, basados en la ayuda mutua y la cooperación, a través de una red institucional de orientación marcadamente política.

Si bien queda claro el origen e intencionalidad políticas del movimiento de la Francofonía, autoras como Jacqueline PICOCHÉ y Christiane MARCHELLO-NIZIA (1998, pág. 166) lamentan el hecho de que ésta permanezca como una realidad esencialmente institucional, siendo deseable que se convirtiese en verdaderamente popular mediante la promoción de intercambios, visitas y hermanamientos, labor ésta que se vería actualmente dificultada por los problemas económicos, sociales y políticos padecidos por Francia en este fin de siglo, que conllevarían una disminución cada vez mayor de los créditos que se asignan a esta cuestión.

Pensamos que las explicaciones incluidas hasta el momento dan una idea bastante aceptable de la pluralidad de connotaciones subyacentes a un concepto tan multivalente y, como hemos visto, no empleado en sentido unívoco como el de francofonía. Insistimos en que en el resto de nuestra exposición sólo nos ocuparemos de la Francofonía, con mayúsculas, en cuanto *Organización Internacional*, centrándonos en sus misiones, estructura, Carta en la que se establecen sus bases legales, países miembros y principales instituciones, profundizando al tiempo en las grandes fechas que jalonan la historia de su creación, así como en las Conferencias de Jefes de Estado y de Gobierno que comparten el uso del francés, conocidas como *Cumbres francófonas* (*Sommets francophones*), celebradas actualmente de manera periódica cada dos años. El último de estos encuentros de Jefes de Estado y de Gobierno tuvo lugar en la ciudad de Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá) del 3 al 5 de septiembre de 1999.

Para dar una idea de la importancia de esta organización política de alcance internacional, señalaremos que actualmente forman parte de la misma algo más de cincuenta países pertenecientes a los cinco continentes⁸. Podemos afirmar que, en términos de representatividad, ofrece un peso idéntico al de la OUA (*Organización de la Unión Africana*) o de la *Commonwealth*, puesto que agrupa a más de la cuarta parte de los Estados miembros

⁸ Para la relación completa de Estados y gobiernos que integran actualmente la *Organización Internacional de la Francofonía*, véase nuestro apartado 2.6.

de la ONU (*Organización de las Naciones Unidas*).

2.2 Breve historia de la Francofonía

Es evidente que no se constituye de un día para otro una organización como la Francofonía, con el actual alcance en cuanto a número de miembros, proyección de cara al futuro y trascendencia política en la escena internacional. Hasta este momento nos hemos limitado a ofrecer algunas pinceladas históricas destinadas a facilitar la comprensión de cómo alcanza su plena dimensión en lo político, lo económico y lo cultural el movimiento francófono. Pensamos, no obstante, que se hace necesario exponer de manera más pormenorizada el modo en que fue gestándose la actual *Organización Internacional de la Francofonía* a lo largo del tiempo mediante la creación de diversas instituciones, proceso iniciado ya en los años sesenta, inmediatamente después del acceso a la independencia de las antiguas colonias francesas, y que continuó en las décadas posteriores, no viéndose interrumpido desde entonces hasta la fecha actual en ningún momento.

La emergencia de la cooperación multilateral francófona, concretada por la firma en Niamey (Níger) el 20 de marzo de 1970 de la convención o acuerdo por la que nacía una agencia de cooperación intergubernamental, la *Agence de Coopération Culturelle et Technique* (*Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*, conocida por las siglas ACCT), fue el resultado de un largo proceso de maduración y el fruto de una voluntad de los Estados francófonos de crear un nuevo marco de intercambios en un mundo en transformación.

Tres Jefes de Estado francófonos africanos, Léopold Sédar Senghor (Sénegal), Habib Bourguiba (Túnez) y Hamani Diori (Níger) jugarán un papel clave en la realización de ese proyecto de cooperación multilateral. Así, en febrero de 1969 expresaron sus convicciones en el curso de la primera conferencia de los países parcial o enteramente de lengua francesa, que agrupaba a veintiún Estados y gobiernos francófonos y desembocó, un año más tarde, en la creación de la antes citada *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*. Reproducimos aquí, por su interés, las declaraciones efectuadas en aquel entonces por estos tres grandes

impulsores de la Francofonía⁹:

“El uso de una misma lengua, la participación de una misma cultura no solamente proporcionan contrafuertes morales, sino medios de capital importancia para el completo desarrollo porque lo son de solidaridad complementaria. Es por esta razón que, de todas las comunidades humanas, las que se fundan en la lengua y la cultura son las más poderosas y las más duraderas. La razón de ello es profundamente humana”.

(Léopold Sédar SENGHOR, 1969, declaraciones efectuadas en Niamey en el curso de la primera conferencia de países parcial o enteramente de lengua francesa)

“Por encima de las distancias y de los mares, una veintena de pueblos pueden, gracias al uso de una misma lengua, el francés, conocerse mejor y tomar cada día más conciencia de lo que les acerca. Les pertenece en adelante consolidar los lazos que los unen, desarrollar sus intercambios y reforzar su solidaridad organizando entre ellos una cooperación tan amplia como sea posible”.

(Habib BOURGUIBA, 1969, declaraciones efectuadas en Niamey en el curso de la primera conferencia de países parcial o enteramente de lengua francesa)

“¿Cómo no concluir que existe una relación histórica entre el genio de la lengua francesa y el ideal de emancipación de la que aquella fue y sigue siendo soporte? ¿Cómo no admitir que, por consiguiente, son también la lengua y el espíritu que la anima quienes han modelado las estructuras políticas, jurídicas, intelectuales y sociales de los pueblos que se han convertido en independientes?”

(Hamani DIORI, 1969, declaraciones efectuadas en Niamey en el curso de la primera conferencia de países parcial o enteramente de lengua francesa).

Continuando con nuestro esbozo histórico, hay que destacar los importantes cambios en la escena mundial que se estaban produciendo coincidiendo con el momento de gestación del movimiento de la Francofonía. Los países francófonos del Sur se habían encaminado hacia la búsqueda de nuevas vías de desarrollo y medios de afirmación en el plan internacional. Al mismo tiempo, la Comunidad francesa de Bélgica y Quebec, en plena transformación política y sociocultural, se mostraban preocupados por la preservación de su identidad cultural y la

⁹ Estas citas han sido extraídas de las páginas web correspondientes a la historia de las instituciones francófonas incluidas por la *Organización Internacional de la Francofonía*: <http://www.francophonie.org>

afirmación de su singularidad. Francia acabaría accediendo a promover un espacio original de cooperación que, apoyándose en el lazo de la lengua compartida por sus miembros, contribuía a reforzar la expansión y difusión de la lengua y cultura francesas en el mundo. Como vemos, los intereses económicos y las reivindicaciones relacionadas con la necesidad de afirmación de la identidad lingüística y cultural se encuentran en la base del movimiento desde sus orígenes.

En realidad, el advenimiento de la Francofonía internacional se habría ido preparando ya con anterioridad a los años setenta, siendo importante destacar el papel desempeñado en el proceso por varias organizaciones internacionales no gubernamentales.

La primera organización que reclamó la creación de ese espacio de cooperación multilateral francófono fue la *Asociación Internacional de los periodistas y de la prensa de lengua francesa* (*Union Internationale des journalistes et de la presse de langue française*, UIJPLF), cuya creación se remonta al año 1950.

En los años sesenta, empiezan a surgir otra serie de organizaciones, confirmando así la emergencia de un movimiento francófono. Es el caso de:

- la *Asociación de las Universidades parcial o enteramente de lengua francesa* (AUPELF), en 1961;
- la *Asociación Internacional de parlamentarios de lengua francesa* (AIPLF), en 1967, convertida en Asamblea en el año 1989;
- El *Consejo Internacional de la lengua francesa* (CILF), en 1968;
- La *Federación Internacional de profesores de francés* (FIPF), en 1969.

A la voluntad de cooperación de los primeros momentos se asociaba ya de manera clara una voluntad política. Así, en la base de ese proyecto de creación de una comunidad francófona jugó un importante papel la Conferencia de Jefes de Estado de la *Organización Común Africana y de Madagascar*, reunida en Antananarivo (Madagascar) en junio de 1966.

Entre las propuestas surgidas en esta conferencia figuraba la idea de reunir a los Jefes de Estado y de gobierno de los países francófonos en un cuadro político internacional. Este proyecto no pudo beneficiarse de una coyuntura favorable a su concreción hasta veinte años después, convocándose la Primera Cumbre o Conferencia de la Francofonía a mediados de los años ochenta (en 1986, para ser más exactos) por iniciativa del entonces Presidente de la República Francesa, François Mitterrand.

Desde entonces, los Jefes de Estado y de gobierno francófonos han celebrado un total de ocho Cumbres o Conferencias. La correspondiente al año 1997, que tuvo lugar en Hanoi (Vietnam), puso de manifiesto el claro deseo de dotar a la Francofonía de una proyección en la escena internacional. Al objetivo de conseguir que se oyese la voz de la comunidad francófona en el mundo respondía el acuerdo a que entonces se llegó de dotarla de un portavoz que se convirtiese en la cabeza visible, en el representante de la organización para el mundo exterior. El segundo objetivo buscado con esta medida era refozar la dimensión política de la Francofonía de manera que ésta pudiese jugar un papel en cuestiones como la prevención de conflictos.

Partiendo pues de la base de la convención de Niamey (Níger) en 1970, y apoyándose en la Carta de la hasta entonces *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*, la única organización intergubernamental de la Francofonía, los Jefes de Estado y de gobierno eligieron, en el transcurso de esa *Séptima Cumbre o Conferencia* de Hanoi (Vietnam), a Boutros Boutros-Ghali como Secretario General.

La historia de la Francofonía puede reconstruirse si efectuamos un seguimiento de las fechas más destacadas relacionadas con el movimiento desde que éste empezó a fraguarse como simple proyecto hasta alcanzar la actual dimensión de *Organización Internacional*. Con esa finalidad incluimos un esquema facilitador de la tarea reestructurativa en el que se recogen los grandes hitos que jalonan su proceso de creación, retrotrayéndonos para ello a la

fecha en que el geógrafo Onésime Reclus utiliza el término *francofonía* por primera vez¹⁰.

§ Principales hitos de la Francofonía

■ 1880:

-El geógrafo francés Onésime Reclus (1837-1916) inventa el término *francofonía* para definir al conjunto de países que utilizan el francés a título diverso.

■ 1950:

-Creación de la *Unión Internacional de periodistas y prensa de lengua francesa* (UIJPLF).

■ 1960:

-Personalidades de la vida política como Hamani Diori, Habib Bourguiba y Léopold Sédar Senghor proponen agrupar a los países que habían accedido recientemente a la independencia, impulsados por el deseo de continuar con Francia unas relaciones fundadas sobre afinidades culturales y lingüísticas.

-Creación de la *Conferencia de ministros de Educación Nacional de los países francófonos* (CONFÉMEN).

■ 1961:

-Creación, en Montreal (Canadá) de la *Asociación de Universidades parcial o enteramente de lengua francesa* (AUPELF).

■ 1967:

-Constitución en Luxemburgo de la *Asociación Internacional de Parlamentarios de Lengua Francesa* (AIPLF).

¹⁰ El esquema que reproducimos a continuación ha sido tomado de las páginas web de la Organización Internacional de la Francofonía: <http://www.francophonie.org>, si bien hemos introducido en él algunas modificaciones, incluyendo informaciones por nosotros consideradas como importantes o complementarias.

- 1969:
 - Creación de la *Conferencia de ministros de Juventud y Deportes de los países francófonos* (CONFEJES).

- 1970:
 - Durante la Conferencia de Niamey, fundación del primer organismo intergubernamental de la Francofonía: la *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica* (ACCT), creada por iniciativa de la *Organización Común Africana y de Madagascar* (OCAM).

- 1979:
 - Creación de la *Asociación internacional de alcaldes y responsables de capitales y metrópolis parcial o enteramente francófonas* (AIMF).

- 1984:
 - Comienza su andadura la cadena de televisión francófona *TV5-Europe*.
 - Creación del *Alto Consejo de la Francofonía*, organismo singular compuesto en su mayoría de personalidades extranjeras procedentes de una veintena de países. Se trata de un lugar de reflexión cuya vocación consiste en precisar el papel de la Francofonía en el mundo y proponer perspectivas de acción. Está presidido por el Jefe de Estado del Gobierno francés, que es quien designa a sus treinta y seis miembros. Mantiene sesiones anuales en las que se interesa por aquellos temas de reflexión fijados por el Presidente de la República francesa, siendo su papel el de aconsejar a éste último.

- 1986:
 - Primer Encuentro o Conferencia (*Sommet*) de la Francofonía en París (17-19 de febrero). Estos Encuentros o Conferencias de Jefes de Estado y de Gobierno serán los que conviertan en definitivamente oficial la dimensión política de la Francofonía.

■ 1987:

- Segundo Encuentro francófono en Quebec (2-4 de septiembre), en el que establece la cadencia bianual de las cumbres.
- Con ocasión del anterior encuentro, apertura de la primera universidad multilateral a escala de cuarenta países: La *Universidad de las redes de expresión francesa* (UREF).
- Desarrollo de nuevos campos de cooperación, en particular, en materia de agricultura y de energía, con la creación del *Instituto de energía de los países que tienen en común el uso del Francés* (IEPF).

■ 1989:

- Tercer Encuentro francófono en Dakar (24-26 de mayo). Francia renuncia a la devolución de la deuda pública que pesa sobre treinta y cinco países de África.
- Creación en Alejandría (Egipto) de la *Universidad Senghor*, gracias al mecenazgo y a la contribución financiera de países francófonos y a las condiciones excepcionales ofrecidas por el gobierno egipcio.

■ 1991:

- El Encuentro de Chaillot en París (19-21 de noviembre) reúne a casi una cincuentena de países y entidades. Nuevos países como Camboya, Bulgaria y Rumanía son admitidos.
- El Encuentro decide fortalecer la dimensión política, instituyendo el Consejo Permanente de la Francofonía (CPF), formado por representantes de los Jefes de Estado o de Gobierno.
- Anuncio de la difusión de *TV5* en Africa.

■ 1993:

- Encuentro de Bahía Grande, en la isla de Mauricio (16-18 de octubre). Este Encuentro será motivo para la fuerte afirmación de una voluntad de cooperación Norte-Sur, así como Sur-Sur.

-Aprobación de una resolución común sobre la excepción cultural.

■ 1995:

-En Cotonou (República de Benin), del 2 al 4 de diciembre, el Sexto Encuentro consagra la afirmación política de la comunidad francófona en la escena internacional.

-Acuerdo en torno a la creación, a partir de 1997, de la figura de Secretario General de la Francofonía, portavoz y figura simbólica de la comunidad.

-Con la admisión de Santo Tomé y Príncipe, así como de Moldavia, el número de miembros de los Encuentros asciende a cuarenta y nueve.

■ 1996:

-Adopción, por parte de la Conferencia ministerial¹¹ de Marrakech de la *Carta de la Francofonía*, donde se establecen las bases jurídicas por las que ha de regirse la organización.

-La *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*, principal organismo que hasta la fecha se ocupaba del desarrollo de programas de cooperación multilateral entre los países francófonos, se convierte en *Agencia de la Francofonía*.

■ 1997:

-Séptimo Encuentro francófono en Hanoi, del 14 al 16 de noviembre.

-Creación de la *Secretaría General de la Francofonía*, resultando elegido para desempeñar el cargo de Secretario Boutros Boutros-Ghali, destacado líder político egipcio con una dilatada experiencia en asuntos internacionales que, entre los años 1992 y 1996, ejerció como Secretario General de la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU).

¹¹ Nos estamos refiriendo a la *Conferencia ministerial de la Francofonía*, órgano que reúne a los ministros de Asuntos Exteriores o ministros encargados de la Francofonía de los países participantes en las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno (*Sommets*). Cfr., en el Gráfico 2.1, el organigrama de la *Organización Internacional de la Francofonía* y las explicaciones sobre la institución que ofrecemos en el apartado 2.5.3.

■ 1998:

-La Conferencia ministerial de Bucarest¹² adopta el nombre de *Organización Internacional de la Francofonía*.

■ 1999:

-Octavo Encuentro Francófono en Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá), del 3 al 5 de septiembre, dedicado a la juventud, si bien en él se trató también la conveniencia de crear, en el seno de la organización, una especie de observatorio de la democracia con el fin de someter a estrecha vigilancia el respeto a la misma por parte de los países participantes en la cumbre.

Xavier DENIAU (1998, págs. 50-54), a la hora de esbozar una pequeña historia de la Francofonía distingue, para exponer la evolución sufrida por este gran proyecto a partir de los años sesenta, cuatro grandes épocas o momentos:

1. La época de las propuestas.
2. La época de las iniciativas africanas.
3. La época de las decisiones.
4. La época de los logros.

El período de las propuestas se correspondería con la reunión de gobiernos iniciada por la creación de las conferencias internacionales ministeriales, con, en 1960, la primera *Conferencia de los ministros de Educación de Francia y de los Estados africanos y de Madagascar* (CONFÉMEN), a la que siguió, como puede apreciarse en nuestro esquema anterior, la *Conferencia de ministros de Juventud y Deportes*. Estas primeras realizaciones políticas se verían acompañadas por otras de orden administrativo, como la creación del *Alto Comité para la Defensa y Expansión de la Lengua francesa* el 1 de diciembre de 1965.

¹² Nos referimos, nuevamente, a la *Conferencia de ministros de la Francofonía*. Cfr. nuestra anterior nota a pie de página.

En este primer período, Xavier DENIAU (1998, pág. 50) destaca la existencia de dos zonas geográficas, ambas situadas fuera de Europa, particularmente fértiles en iniciativas francófonas: Quebec y África.

Así, en Quebec, Gérin Lajoie, ministro de Educación, es el primer miembro de gobierno que hace alusión en Montpellier (Francia) a una comunidad francófona capaz de englobar no sólo a Francia y Quebec, sino a todos los países de lengua francesa. Desde 1960, Quebec tiende a afirmarse cada vez más como nación francófona, tratando de estrechar los lazos de unión con Francia, siendo ello producto de una clara intencionalidad por parte de líderes políticos quebequeses.

Por lo que respecta a África, en 1965 la anteriormente conocida como *Unión Africana y de Madagascar* pasa a convertirse en la *Organización Común Africana y de Madagascar* (OCAM). Este órgano se convertirá en el nudo principal de los proyectos francófonos elaborados por los dirigentes africanos Léopold Sédar Senghor (Senegal), Habib Bourguiba (Túnez) y Hamani Diori (Níger). Será el presidente Bourguiba quien, en un viaje por África del Oeste, desarrollará esa idea de una “Commonwealth a la francesa”, factor favorecedor de la unión en África y de acercamiento a Francia.

La época de las iniciativas africanas corresponde al desarrollo de proyectos en el seno de la mencionada *Organización Común Africana y de Madagascar* (OCAM): creación de órganos de cooperación de los países francófonos, de conferencias interministeriales anuales y de un Consejo africano de enseñanza superior. Ya hemos apuntado varias veces que la iniciativa de organizar el mundo francófono corresponde a África. Hamani Diori, presidente de Níger, presenta el proyecto en los Estados francófonos, encontrándose con distintas reacciones: de la total conformidad en Túnez al rechazo o reserva en Argelia o Marruecos. Este primer proyecto, que no llegó a concretarse, influyó no obstante en la posterior creación de la *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*.

Durante el anterior período, de intensa actividad por parte de líderes políticos del

continente africano, Francia guarda un silencio reservado, pero comienza también a tomar algunas iniciativas. Así, por ejemplo, en 1965, concretamente el 23 de noviembre, se suscribe el primer acuerdo cultural internacional entre Francia y Quebec donde el primero de los países declara compartir la responsabilidad de su lengua con el segundo.

El período de las decisiones, tercero de los señalados por Xavier DENIAU (1998), se caracteriza por una toma de conciencia política cada vez más fuerte. En él se multiplican las realizaciones prácticas. La *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*, cuya creación venía siendo reclamada con insistencia por distintas instancias francófonas, entre ellas la *Asociación de Parlamentarios de Lengua Francesa*, se convierte finalmente en realidad en 1970 en Niamey en virtud del acuerdo suscrito por veintiséis países. André Malraux, en aquel entonces ministro de Educación francés durante el gobierno del general Charles De Gaulle y destacado escritor, expresaba públicamente sus ideas acerca del papel de la francofonía como instrumento de mediación política y cultural entre naciones, aunque, eso sí, no faltaban en sus declaraciones comparaciones entre el papel desempeñado en el pasado por la civilización griega y el actual que se pensaba podría desempeñar la civilización francesa. André Malraux se expresaba en los siguientes términos:

“Nuestro problema no está, por consiguiente, en la oposición de las culturas nacionales, sino en el espíritu particular que una cultura nacional puede dar dentro de la cultura mundial. (...) Carece de interés buscar si debemos preferir la cultura francesa a la inglesa, la americana, la alemana o la rusa. Porque nosotros podemos conocer -tenemos que conocer- otras culturas además de la nuestra: pero no las conocemos de la misma manera (...).

Para alcanzar la cultura mundial -lo que hoy quiere decir para oponer a los poderes oscuros los poderes de la inmortalidad- cada hombre se basa en una cultura y es la suya. Pero no en ella sola”(Declaraciones de André MALRAUX, cit. en Xavier DENIAU, 1998, pág. 53).

En Francia el movimiento en pro de la Francofonía empieza a acelerarse, alejándose cada vez más los temores a las acusaciones de neocolonialismo al ver que son otros países los que toman la iniciativa de las acciones francófonas. En el año 1973 se crea un Comité de la Francofonía, al que hemos de añadir, en 1974, la creación del Comité interministerial para Asuntos francófonos, del Servicio de Asuntos francófonos en el Ministerio de Asuntos

Exteriores y de la *Asociación francófona de Acogida y de Enlace* (*Association francophone d'Accueil et de Liaison*, conocida por las siglas AFAL), un organismo federador.

El cuarto y último período dentro de la historia de la francofonía, el de los logros, viene marcado por la celebración en París, en febrero de 1986, de la primera *Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno* que comparten el uso del francés, que supone un giro decisivo para la consolidación de la dimensión político-cultural del movimiento. Este primer Encuentro francófono

“otorga un impulso nuevo a la francofonía, dotándola de una entidad política del más alto nivel destinada a supervisar el desarrollo multisectorial de la cooperación francófona, y también a constituir un espacio de diálogo entre los diferentes Estados francófonos, así como a llevar a la comunidad de las naciones la voz original de la francofonía” (Xavier DENIAU, 1998, pág. 54)

Tras la toma de conciencia por parte de los intelectuales, seguida por la de los países francófonos exteriores a Francia y finalmente por la de este último país, quedaría en la actualidad un importante paso que dar: la puesta en marcha de una campaña de vulgarización y sensibilización de la opinión pública en general. Esa sería la fase todavía pendiente por desenvolver dentro de esa etapa de toma de conciencia. Pensamos que el mensaje del gran proyecto francófono no ha llegado al público, quedándose en un nivel de instancias y organismos políticos desconocidos para buena parte de los ciudadanos y ciudadanas de los países francófonos, quienes teóricamente serían sus principales beneficiarios.

2.3 Estructura de la *Organización Internacional de la Francofonía*

Si en un pasado no resultaba factible hablar de una estructura propiamente dicha de la Francofonía, ya que ésta no respondía ni a una construcción jurídica ni a un conjunto jerárquico fijo, sino a una serie de instituciones a menudo vagas y multiformes, llegando a abarcar asociaciones privadas e incluso intercambios espontáneos entre individuos (Cfr. Xavier DENIAU, 1998, pág. 57), hoy en día esta situación ha cambiado.

Fue en el curso de la *Sexta Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno de los países que comparten el francés*, celebrada en diciembre de 1995 en Cotonou (República de Benin), cuando se decidió, por acuerdo de los países participantes, proporcionar a la Francofonía su plena dimensión política mediante la elección, realizada dos años más tarde en el transcurso de la *Séptima Conferencia* de Hanoi (Vietnam) de 1997, de un Secretario General que se convertiría en la pieza clave de la pirámide del sistema institucional francófono. Al mismo tiempo, en el curso de esa cumbre de Hanoi se dotó a este cuadro institucional de un soporte jurídico, publicándose la *Carta de la Francofonía*, que será adoptada por la *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (Agence de Coopération Culturelle et Technique, ACCT)*, única organización intergubernamental de la Francofonía que desde 1970 venía conduciendo una acción multilateral original, constituyendo el eje alrededor del cual se articulaban los grandes proyectos de cooperación francófonos. En esta Carta, en el artículo 1¹³ se designa a la mencionada ACCT, creada por la Convención de Niamey (Níger) del 20 de marzo de 1970, como *Agencia oficial de la Francofonía*, al tiempo que se establece el entramado institucional que sirve de soporte a la *Organización Internacional*.

Podemos afirmar, por consiguiente, que el día 1 de enero de 1998, fecha en que comienza a ejercer su cargo como Secretario General Boutros Boutros-Ghali, marca el año I de la nueva era de la Francofonía, constituyéndose ésta definitivamente como organización política internacional.

En el Gráfico 2.1 incluimos el organigrama correspondiente a la actual configuración de la *Organización Internacional de la Francofonía*. Formarían parte de la estructura de dicho organismo, tal como puede apreciarse en el esquema mencionado, toda una serie de instancias, a cada una de las cuales corresponderían unos cometidos específicos dentro del conjunto de la trama organizativa.

¹³ El articulado de la Carta puede consultarse en la dirección <http://francophonie.org>.

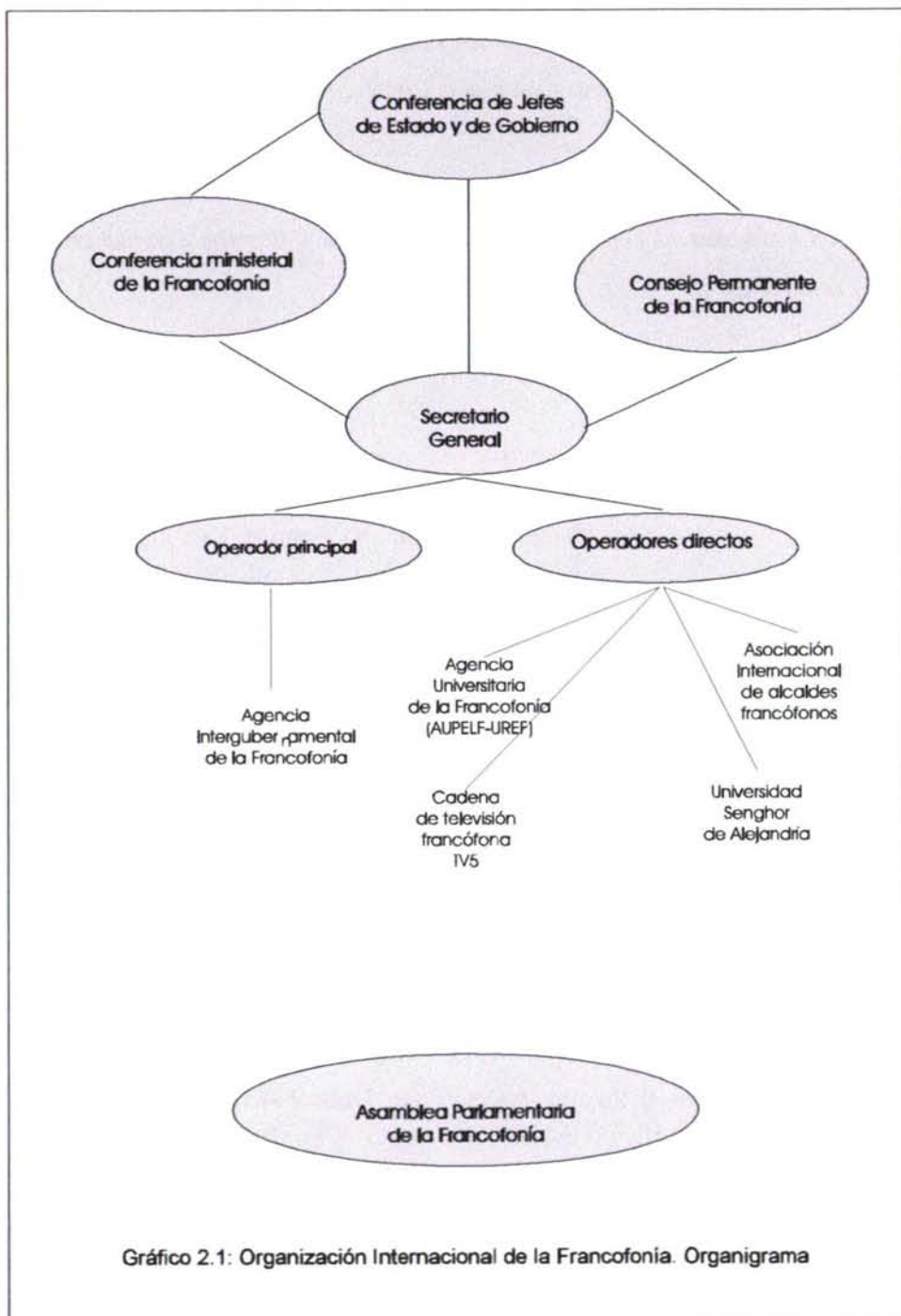
En primer lugar se situarían lo que podríamos considerar como los tres grandes órganos políticos de la Francofonía:

- Las Conferencias o Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno (*Les Sommets de la Francophonie*), que se situarían en la cúspide de la pirámide, como organismo supremo.
- La Conferencia ministerial de la Francofonía (*Conférence ministérielle de la Francophonie*).
- El Consejo permanente de la Francofonía (*Conseil permanent de la Francophonie*).

Las tres instancias políticas mencionadas convergerían en la figura del máximo representante y portavoz oficial de la *Organización* a nivel internacional: El Secretario General.

Para la puesta en práctica de sus acciones, decisiones y proyectos, la Organización se serviría de una serie de operadores, entre los que hemos de distinguir dos niveles:

- Por una parte, el principal operador de la Organización, La *Agencia intergubernamental de la Francofonía* (*Agence intergouvernementale de la Francophonie*).
- Por otra parte, los operadores directos de la Francofonía:
 - ◇ La *Agencia universitaria de la Francofonía* (*Agence universitaire de la Francophonie*).
 - ◇ La cadena de televisión *TV5*.
 - ◇ La *Universidad Senghor de Alejandría* (*Université Senghor d'Alexandrie*).
 - ◇ La *Asociación internacional de alcaldes y responsables de capitales y metrópolis parcial o enteramente francófonas* (*Association internationale des Maires et responsables des capitales et métropoles partielle ou entièrement francophones*).



En la parte inferior del organigrama se situaría, finalmente, un órgano de carácter consultivo de especial trascendencia desde el punto de vista político, ya que, compuesto por parlamentarios de los Estados y Gobiernos miembros de la Francofonía, tendría como cometido fundamental actuar como asesor de la Conferencia o Encuentro de Jefes de Estado y de Gobierno (*Sommet*):

- La *Asamblea parlamentaria de la Francofonía (Assemblée parlementaire de la Francophonie)*.

2.4 Objetivos

En el Preámbulo de la *Carta de la Francofonía*¹⁴, adoptada en la *Octava Conferencia de Jefes de Estado y Gobierno de Hanoi* (Vietnam, 1997), se proporciona un contexto justificador de la necesidad de dotar de un adecuado marco jurídico a esa nueva y a la vez muy antigua *Organización Internacional* que se pretende impulsar de manera definitiva a la escena de la vida política, poniéndose de manifiesto la necesidad de este cambio como consecuencia de las grandes transformaciones acaecidas a escala mundial en todos los terrenos a finales del siglo XX y en vísperas de entrada en el XXI:

“En los albores del siglo XXI, el mundo conoce profundas transformaciones políticas, económicas, tecnológicas y culturales. Para permanecer presente y útil, la Francofonía debe adaptarse a esta mutación histórica” (*Carta de la Francofonía*, Preámbulo).

En ese mismo Preámbulo se alude a los orígenes de esa conciencia de la necesidad de introducir cambios en el funcionamiento de la Francofonía, que se remontarían a la

¹⁴ Este documento fue aprobado, como soporte jurídico de la *Organización Internacional de la Francofonía* el 15 de noviembre de 1997, en el curso de la mencionada *Séptima Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno* de los países que comparten el francés, celebrada en Hanoi (Vietnam), pudiendo decirse que es a partir de esta fecha cuando la Francofonía empieza a contar con un documento oficial donde se recogen sus objetivos, estructura, modo de funcionamiento, etc. Cfr. en nuestra anterior nota a pie de página la fuente de consulta del texto.

orientaciones ya esbozadas en la Cumbre de Cotonou (República de Benin, 1995) en lo concerniente a articular las necesarias medidas para dotarla de una plena dimensión política:

“El contexto mundial lo reclama, el progreso tecnológico lo solicita. El desarrollo de la democracia en todos los países lo convierte en indispensable, la solidaridad entre los pueblos francófonos lo exige. La Francofonía se impondrá en el mundo mediante el desarrollo y el impulso del progreso económico en los países francófonos. Los objetivos que persigue el proyecto francófono deberían permitirlo” (*Carta de la Francofonía*, Preámbulo).

La *Carta* se justifica como necesaria para que pueda perennizarse lo que, hasta el momento presente, constituye el gran ideal de la Francofonía, que sería

“el de la libertad y de los derechos humanos, el de la justicia y la solidaridad, el de la democracia, del desarrollo y del progreso” (*Carta de la Francofonía*, Preámbulo).

El artículo 1 de la citada *Carta*, documento en que, según ya apuntamos, se recogen las bases legales reguladoras del funcionamiento de la *Organización Internacional de la Francofonía*, enuncia de manera más explícita cuáles son las misiones u objetivos perseguidos por este conjunto institucional. De acuerdo con dicho artículo 1, la Francofonía, consciente de los lazos creados entre sus miembros por el hecho de compartir la lengua francesa, y deseosa de utilizar éstos al servicio de la paz, la cooperación y el desarrollo, situaría sus objetivos en contribuir:

- a la instauración y al desarrollo de la democracia;
- a la prevención de conflictos y al apoyo al Estado de derecho y a los Derechos Humanos;
- a la intensificación del diálogo de las culturas y de las civilizaciones;
- al acercamiento entre los pueblos mediante su conocimiento mutuo;
- al refuerzo de la solidaridad entre los pueblos mediante la puesta en marcha de acciones de cooperación multilateral con el fin de favorecer el despegue de sus economías.

En otro orden de cosas, la Francofonía declara respetar la soberanía de los Estados, sus lenguas y sus culturas, adoptando la más estricta neutralidad en cuestiones de política interna.

2.5 Orígenes y funciones de las instancias francófonas

Nos detendremos ahora en exponer, a grandes rasgos, los principales cometidos que corresponden a cada una de las instancias configuradoras de la estructura de la *Organización Internacional de la Francofonía*. Con el fin de seguir con mayor facilidad las explicaciones referidas a las distintas organizaciones que ofrecemos a continuación, aconsejamos tener a la vista el organigrama ofrecido en el Gráfico 2.1, ya que, tomando como referente la jerarquía de éstas, resulta relativamente sencillo hacerse una idea clara del aparentemente complejo e intrincado sistema institucional francófono, cuya estructura obedece en realidad a una lógica no excesivamente difícil de comprender. Sólo se requiere, para ello, tener presentes las tres grandes instancias políticas, con la *Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno* en la cima de la jerarquía; la convergencia de todas ellas en la figura del *Secretario General*, máximo representante de la Francofonía como institución política en la escena internacional y portavoz oficial de la misma; y, finalmente, los operadores de la Organización, organismos encargados de la ejecución de los programas, entre los que hay que distinguir, por una parte, al verdadero núcleo impulsor de la puesta en marcha de los programas de cooperación multilateral, la *Agencia de la Francofonía*; y, por la otra, a los operadores directos y reconocidos por la *Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno*, encargados de distintos cometidos destinados a la materialización en la práctica del gran proyecto francófono mediante el establecimiento de acuerdos a distintos niveles con entidades e instancias diversas. Es fundamental, además, recordar el importante papel, sobre todo en lo que se refiere a la dimensión política de la Organización, desempeñado por la Asamblea Parlamentaria, compuesta por miembros de los Parlamentos de Estados y gobiernos francófonos, como órgano consultivo a quien compete actuar como consejero de las grandes instancias rectoras de la Francofonía.

Sólo mediante la interiorización o consulta directa de la estructura de la *Organización Internacional de la Francofonía* en el organigrama podrá evitarse una posible sensación de pérdida a la hora de leer las explicaciones relativas a la génesis y principales misiones asignadas a cada entidad, explicaciones que, por otra parte, resultan fundamentales para una correcta composición de lugar en cuanto al protagonismo y proyección política adquiridos en la escena internacional por el movimiento de la Francofonía a lo largo del tiempo, partiendo desde sus orígenes, un tanto desdibujados y vagos, hasta la enorme fuerza alcanzada en el momento presente.

2.5.1 Las Cumbres o Encuentros de la Francofonía

La *Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno de los países que comparten el francés*, conocida como *Sommet* (*Cumbre* o *Encuentro*), reúne periódicamente cada dos años desde 1986¹⁵, a los Jefes de Estado o de Gobierno de los países miembros de la *Organización Internacional de la Francofonía*. Se trata de la instancia suprema de este ente político. Su trabajo consiste en definir las grandes orientaciones de la Francofonía de manera que se garantice su expansión por el mundo, así como que se satisfaga la consecución de los objetivos perseguidos. En la Conferencia se tratan las grandes cuestiones políticas, económicas, técnicas y culturales, adoptándose además decisiones en cuanto a los programas de cooperación a desarrollar. La presidencia es ostentada por el Jefe del Estado o Gobierno del país que acoge el Encuentro en una determinada fecha hasta la celebración del siguiente. Estas Cumbres son las que marcan las líneas de acción de todos los operadores públicos y privados de la cooperación francófona hacia las estrategias señaladas como prioritarias para el futuro de la Comunidad francófona.

Hasta el momento actual, han tenido lugar un total de ocho Conferencias de Jefes de Estado o de Gobierno de países miembros de la Francofonía, correspondiendo su celebración

¹⁵ Para ser más precisos, es en realidad en el año 1987, con ocasión de la celebración de la *Segunda Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno* en Quebec cuando se establece una periodicidad de dos años para la celebración de estos *Encuentros* o *Cumbres* (Cfr. en el párrafo siguiente la relación de Conferencias celebradas hasta el momento, donde figuran las fechas exactas).

a los siguientes lugares y fechas:

- I. París (17 a 19 de febrero de 1986).
- II. Québec (2 a 4 de septiembre de 1987).
- III. Dakar (24 a 26 de mayo de 1989).
- IV. Palacio de Chaillot, París (19 a 21 de noviembre de 1991).
- V. Bahía Grande, Mauricio (16 a 18 de octubre de 1993).
- VI. Cotonou (República de Benin) (2 a 4 de diciembre de 1995).
- VII. Hanoi (Vietnam) (14 a 16 de noviembre de 1997).
- VIII. Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá) (3 a 5 de setiembre de 1999).

La celebración de la *Novena Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno* estaba prevista para el año 2001 en Beyrouth (Líbano), pero fue pospuesta hasta el año 2002 a raíz de los atentados del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas de Nueva York.

Es competencia de esta instancia suprema de la Francofonía la elección del Secretario General, según se recoge en los artículos 3 y 6 de la *Carta de la Francofonía*, figura que se constituye en el máximo representante político de la *Organización Internacional* en la escena de la vida pública a escala mundial.

Podemos afirmar que han sido las Conferencias o Encuentros de Jefes de Estado y Gobierno las que han contribuido a oficializar y dotar de una proyección política en el terreno de las relaciones internacionales al movimiento francófono. Si bien no podemos entrar aquí en profundidad en los distintos temas y acuerdos a que se llegó en cada una de ellas, sí nos parece conveniente efectuar un pequeño recorrido desde la celebración de la primera en el año 1986 en París, siendo entonces François Mitterrand el Presidente de la República Francesa, hasta la última, que tuvo lugar, según ya anticipamos, en Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá) en septiembre de 1999.

Estos Encuentros o Conferencias de Jefes de Estado y Gobierno obedecían, desde un

principio, al deseo de desarrollar un proyecto común vigente hasta el momento presente: los países francófonos, por encima de sus características peculiares esenciales, comparten una lengua y una cultura que los convierten en miembros de una misma comunidad lingüística. Apoyándose en este nexo de unión, se reúnen para poner en común los recursos propios de cada uno y ayudarse mutuamente en la resolución de problemas que no podrían ser abordados de manera unilateral e independiente. Partiendo del conocido principio de que “la unión hace la fuerza”, se pretende materializar ese deseo de colaboración y ayuda recíproca mediante la puesta en marcha de toda una serie de programas de cooperación en el terreno político, cultural, económico, técnico y científico.

En el *Primer Encuentro o Conferencia de París* (1986) se sientan las bases para una nueva forma de colaboración a desarrollar entre todos los países que comparten el francés. Comienzan a discutirse los datos de la situación política y económica a nivel mundial y se conviene establecer acuerdos de colaboración en los siguientes dominios: agricultura, energía, cultura, comunicación, ciencia y lengua.

El *Segundo Encuentro o Conferencia de Quebec* (1987) puede ser considerado como el de la concreción. Empiezan a hacerse reales esos ambiciosos proyectos de programas de cooperación para beneficio de todos los países francófonos. Se adoptan durante su celebración más de un centenar de proyectos concretos, estableciéndose medidas concretas para su financiación. Los perfiles de estas empresas de cooperación se recogen en una importante Declaración de solidaridad, especie de carta donde se definen los principios en que se asienta esta colaboración multilateral francófona.

La *Tercera Conferencia o Encuentro de Dakar* (1989) puede ser calificada como la Cumbre de la madurez. La Francofonía se perfila ya como una auténtica coalición política y económica, así como un espacio de cooperación que se abre a nuevos sectores estratégicos como la educación, el medio ambiente y la cooperación en materia jurídica y judicial.

La *Cuarta Conferencia o Encuentro de Chaillot* (París, 1991) supone un paso

adelante. En ella los Jefes de Estado y Gobierno afirman con fuerza que para alcanzar un desarrollo estable éste ha de realizarse en un espacio democrático fundado en el Estado de derecho. Se establecen lazos para el refuerzo de la cooperación económica, al tiempo que, tras un amplio debate, se comienza la tarea de simplificar y consolidar los mecanismos de la Francofonía.

La *Quinta Conferencia o Encuentro de la Isla Mauricio* (1993) está marcada por la voluntad de afirmación de la dimensión política de la Francofonía, así como por el deseo de hacer sentir su presencia en la escena internacional por parte de los distintos Jefes de Estado y de Gobierno de los miembros participantes. Se recuerda en ella la necesidad de mantener la cooperación económica entre los socios y se trabaja intensamente en la elaboración de un programa de actuación más centrado en cuanto a los objetivos perseguidos y más eficaz.

La *Sexta Conferencia o Encuentro de Cotonou* (República de Benin, 1995) supone la definitiva entrada de la Francofonía en el mundo de las nuevas tecnologías, adoptándose en ella una resolución relativa al desarrollo de las autopistas de la información. Segunda Cumbre celebrada en África, en ella se asientan las bases de un mecanismo para la prevención de conflictos, al tiempo que se reafirma fuertemente la necesidad de priorizar la educación de base. Esta Conferencia se ocupa también de debatir el papel de la juventud en la sociedad del futuro y, sobre todo, en ella empiezan a adoptarse nuevas estructuras organizativas con el fin de que la acción de la Francofonía pueda desarrollarse de manera más eficaz y coherente.

La *Séptima Conferencia o Encuentro de Hanoi* (Vietnam, 1997) conlleva la consagración de la Francofonía como Organización política con un importante protagonismo en la escena internacional, sentándose las bases por las que ésta ha de regirse en una Carta en la que se definen los objetivos perseguidos, al tiempo que se establece de manera estable la red institucional en que se apoyará en el futuro la puesta en marcha del proyecto francófono de colaboración y se crea la figura del Secretario General como portavoz político oficial de cara al exterior.

La *Cumbre de Moncton* (Nuevo Brunswick, Canadá, 1999) tuvo como tema central la juventud, insistiéndose en que su compromiso y adhesión eran fundamentales para asegurar la continuidad del proyecto francófono. El objetivo a alcanzar se situaba en conseguir implicar de manera más estrecha a los jóvenes en las distintas acciones puestas en marcha, y tenerlos presentes en ellas de manera más directa, abarcando las líneas de trabajo aspectos como:

- La recepción de una formación adecuada, especialmente profesional y técnica.
- Facilitar la búsqueda de empleo.
- Favorecer la expresión de su creatividad.
- Enseñarles a vivir en los principios de la libertad.
- Enseñarles a alcanzar el pleno desarrollo dentro de sus culturas pero siempre dentro de un espíritu de apertura hacia los otros.

El rápido recorrido por las distintas Cumbres o Conferencias de Jefes de Estado y Gobierno que hemos efectuado, pese a su carácter esquemático, proporciona, cuando menos, una pequeña noción de la progresión y evolución sufrida por ese lento caminar hacia el lanzamiento de la Francofonía a los escenarios de la vida política internacional, siendo ese el objetivo con que lo hemos incluido aquí, si bien somos perfectamente conscientes de que puede pecar de un cierto reduccionismo. Entrar en los pormenores de cada una de las Cumbres conllevaría quizá extendernos en exceso en nuestra exposición, perdiéndose así el objetivo más global que perseguimos, que es el de proporcionar una visión de conjunto de la Francofonía.

2.5.2 El Secretario General

La creación de un puesto de Secretario General proporciona su plena dimensión política al edificio institucional francófono, de conformidad con los objetivos enunciados en la *Carta de la Francofonía*, donde se consagran a la Secretaría general los artículos 6, 7, 8

y 9. Su cargo se sitúa bajo la autoridad de las grandes instancias políticas, es decir, la *Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno (Sommet)*, la *Conferencia Ministerial* y el *Consejo permanente de la Francofonía*. Actualmente, la Secretaría General de la Francofonía tiene su sede en París.

La figura del Secretario es elegida por una duración de cuatro años por la *Conferencia de Jefes de Estado y Gobierno*, pudiendo ser renovado su mandato. Se trata del más alto responsable de la *Agencia Intergubernamental de la Francofonía*, es el Presidente Ejecutivo del *Consejo Permanente*, siendo competencia suya preparar el orden del día, si bien carece de voto, debiendo velar por la puesta en marcha de las distintas medidas adoptadas por aquél y dando cuenta de ellas. Preside igualmente el Consejo de cooperación que reúne a la Agencia y a los Operadores directos del Encuentro o Conferencia.

Responsable de la Secretaría de todas las instancias de la Francofonía, el Secretario asiste a todas las sesiones de éstas. Según se establece en el artículo 6 de la Carta de la Francofonía, el estatus del Secretario General tiene un carácter internacional, no pidiendo ni recibiendo instrucciones o retribución económica alguna de ningún gobierno o autoridad exterior.

Investido de funciones políticas generales y específicas, el Secretario se convierte en el portavoz político y el representante oficial de la Francofonía a nivel internacional, ejerciendo sus prerrogativas dentro del respeto de las del presidente en ejercicio de la Cumbre (*Sommet*) y del presidente de la *Conferencia ministerial*. Según se recoge en el artículo 7 de la *Carta de la Francofonía*, dentro de sus funciones políticas figura, en caso de urgencia, la de dar parte al Consejo permanente y, en función de la gravedad de los acontecimientos, al presidente de la Conferencia ministerial, de las situaciones de conflicto o crisis en que miembros de la organización puedan estar o estén implicados. Le corresponde, además, proponer las medidas específicas para su prevención, eventualmente en colaboración con otros organismos internacionales, decidiendo acerca del envío de misiones de exploración. Propone, igualmente, al *Consejo Permanente de la Francofonía*, el envío de misiones de

observación de elecciones, dando cuenta de los resultados de las mismas.

En el ejercicio de sus funciones políticas, el Secretario General dispone de los servicios de la *Delegación en defensa de los Derechos Humanos y la Democracia* dentro del terreno de apoyo a los procesos democráticos y de paz.

Las instancias de la Francofonía otorgan al Secretario General aquellas delegaciones de poder generales que se desprenden de su estatus y que están ligadas a las exigencias de su función. Conforme a lo dispuesto en el artículo 3 de la Carta, está obligado a informar a la Conferencia (*Sommet*) de las principales realizaciones puestas en marcha por la organización durante la ejecución de su mandato, tanto en el terreno de lo político como en el de la cooperación multilateral francófona.

Por lo que respecta a las funciones del Secretario General en materia de cooperación, recogidas en el artículo 8 de la *Carta de la Francofonía*, pueden destacarse las siguientes:

- proponer a las distintas instancias, de conformidad con las orientaciones de la Cumbre o Conferencia (*Sommet*), los ejes prioritarios de la acción francófona multilateral, siempre en concierto con el administrador general de la Agencia de la Francofonía y los restantes operadores directos y reconocidos;
- proponer el reparto de partidas del Fondo multilateral único, ordenando las decisiones presupuestarias y financieras relativas a éste y transmitiéndolas al administrador general;
- responsabilizarse de la animación de la cooperación multilateral francófona financiada por el Fondo multilateral único;
- evaluar la acción de cooperación intergubernamental francófona, velando por la armonización de los programas y acciones de los operadores. Con esta finalidad, preside un consejo de cooperación que reúne a la Agencia de la Francofonía (el principal operador francófono) y a los operadores directos reconocidos por la Cumbre o Encuentro (*Sommet*).

Las anteriores funciones han de ser ejercidas con imparcialidad, objetividad y equidad.

Actualmente el puesto de Secretario General de la *Organización Internacional de la Francofonía* es ocupado por Boutros BOUTROS-GHALI, diplomático, jurista, autor de numerosas obras y poseedor de una larga experiencia en el campo de las relaciones internacionales, quien resultó elegido tras la decisión de crear el cargo, tomada en 1997 en Hanoi (Vietnam) por los Jefes de Estado y Gobierno durante la VIIª Conferencia de la Francofonía.

A propósito de la Francofonía, Boutros BOUTROS-GHALI ha emitido declaraciones como las que incluimos a continuación en sitios tan distantes y dispares como Lisboa o Yamoussoukro que reflejan bien los principios en que se fundamenta esta organización política¹⁶:

“Ser francófono es militar, más allá de la defensa de la lengua francesa, a favor de la tolerancia, a favor del respeto de la diversidad lingüística, a favor del diálogo de las culturas y de las civilizaciones. En una palabra, a favor de un nuevo humanismo”.

Lisboa, 3 de noviembre de 1998

“La solidaridad francófona no es una solidaridad unidireccional, sino una solidaridad fundada en el intercambio, el enriquecimiento mutuo y el asociacionismo”.

Yamoussoukro, 28 de octubre de 1998

“El mensaje de la Francofonía es universal. Es un mensaje de solidaridad y de paz, pero también de tolerancia. Pues, a través de la defensa de la lengua francesa, es la supervivencia de todas las otras culturas y de todas las otras lenguas lo que queremos defender. La Francofonía es el rechazo de una lengua única, de una cultura única, de un pensamiento único”.

[s/f, s/l]

La talla política de un personaje como el actual Secretario de la Francofonía, Boutros

¹⁶ Estas declaraciones han sido localizadas en las páginas web incluidas por la *Organisation Internationale de la Francophonie*: <http://www.francophonie.org>

Boutros-Ghali, nos obliga, aunque sea de manera somera y esquemática, a trazar una breve semblanza de su dilatada trayectoria en la escena pública internacional. Así, destacaríamos, comenzando por situarnos en el presente y retrocediendo retrospectivamente hacia el pasado,

Primero: El ejercicio de la función de Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas entre 1992 y 1996.

Segundo: Con anterioridad a ese nombramiento por parte de la Asamblea General de la ONU, era viceprimer ministro en Egipto, encargándose de la cartera de Asuntos Exteriores.

Tercero: Fue Ministro de Estado de Asuntos Exteriores del gobierno egipcio a partir de octubre de 1977, asistiendo a la conferencia en la cumbre de Camp David en septiembre de 1978 y participando en la negociación de los acuerdos de Camp David firmados entre Egipto e Israel en 1979.

Cuarto: Antes de su elección en el Parlamento egipcio, en 1987, pertenecía ya, desde 1980 a la Secretaría del Partido Nacional Demócrata, siendo asimismo Vicepresidente de la Internacional Socialista.

Quinto: Entre 1949 y 1977, ejerció como profesor de Derecho Internacional y de Relaciones Internacionales en la Universidad de El Cairo, siendo miembro, entre 1974 y 1977, del Comité Central y de la Oficina Política de la Unión Socialista Árabe.

Sexto: Fue miembro de la Comisión de Derecho Internacional entre 1979 y 1981, miembro también de la Comisión Internacional de Juristas, del Instituto de Derecho Internacional, del Instituto Internacional de Derechos Humanos, de la Sociedad Africana de Estudios Políticos y de la Academia de Ciencias Morales y Políticas, esta última en el Instituto de Francia, en París.

De esta dilatada experiencia se deriva su participación en numerosas reuniones relacionadas con temas de derecho internacional, derechos humanos, desarrollo económico y social, la descolonización, la cuestión de Oriente Medio, derecho humanitario internacional, derechos de las minorías étnicas, la no alineación, el desarrollo de la región mediterránea, y

la cooperación franco-árabe.

Por lo que atañe a su experiencia en el terreno de las publicaciones, añadiremos aquí, aunque tan sólo sea a título meramente ilustrativo, que ha sido fundador de *Alahram Igtisadi*, publicación en la que actuó en calidad de redactor jefe durante quince años, así como de la revista trimestral *Al-Seyassa Al-Dawlia*, que dirigió hasta 1991. Ha redactado asimismo un primer volumen de sus memorias que lleva por título *El Camino de Jerusalén (Le Chemin de Jérusalem)*, publicado en 1997 por la editorial francesa Fayard. En esta obra, que fue galardonada con el Premio Mediterráneo Extranjero 1998, relata las negociaciones que iban a conducir a los acuerdos de Camp David entre Egipto e Israel.

2.5.3 La Conferencia ministerial de la Francofonía (CMF)

Según consta en el artículo 4 y su correspondiente anexo 4 de la *Carta de la Francofonía*, la *Conferencia ministerial de la Francofonía (Conférence ministérielle de la Francophonie)* se reúne, al menos una vez al año, entre las Conferencias de Jefes de Estado y de Gobierno con el fin de asegurar la continuidad política. Todos los países y Estados miembros de las Cumbres o Conferencias están representados en ella por su ministro de Asuntos Exteriores o bien por el ministro encargado de la Francofonía o un delegado de éste. Está presidida por el Ministro de Asuntos Exteriores que acoge la Cumbre o Encuentro un año antes y un año después de la celebración de aquélla. El Secretario General de la Francofonía participa en las reuniones de la *Conferencia ministerial*, si bien no tiene derecho a voto.

La *Conferencia ministerial* se reúne como Conferencia de la Cumbre o Encuentro y Conferencia General de la Agencia de la Francofonía. Entre sus cometidos figuran:

- velar por la ejecución de las decisiones acordadas en el curso de una Cumbre de Jefes de Estado;
- preparar la siguiente Conferencia;

- actuar como Conferencia general de la *Agencia de la Francofonía* y, como tal, orientar la actividad de esta última y aprobar su programa de trabajo y organización, que le es presentado por el Administrador general;
- nombrar al Administrador general de la *Agencia de la Francofonía*, a propuesta del Secretario General de la Organización;
- crear aquellos órganos subsidiarios que se consideren necesarios para el buen funcionamiento de la *Agencia de la Francofonía*;
- pronunciarse en lo concerniente a la admisión de nuevos miembros en la Agencia.

Compete, por consiguiente, a la *Conferencia ministerial* de la Francofonía, examinar los grandes ejes de la acción multilateral francófona, pronunciándose sobre la asignación y ejecución del Fondo multilateral único (FMU), examinando las previsiones presupuestarias de éste y definiendo las condiciones de control de la utilización de estos fondos, ocupándose de las partidas presupuestarias destinadas a la Agencia de la Francofonía y a los operadores directos y reconocidos de las Cumbres.

Las decisiones de la *Conferencia ministerial* son aprobadas, a ser posible, por consenso. En caso de votación, las decisiones son tomadas por mayoría de 9/10 de los miembros presentes y votantes efectivos, ya que la abstención no se considera como voto.

2.5.4 El Consejo permanente de la Francofonía (CPF)

De acuerdo con el artículo 5 de la *Carta de la Francofonía*, el *Consejo permanente de la Francofonía* (*Conseil permanent de la Francophonie*) es la instancia encargada de la preparación y seguimiento de la Conferencia o Cumbre, bajo la autoridad de la *Conferencia ministerial de la Francofonía*. Está presidido por el Secretario General y se reúne como mínimo dos veces al año, si bien su presidente puede convocarlo cuando sea necesario o bien a petición de dos tercios de sus miembros. Se pronuncia sobre las propuestas de este último, sosteniéndolo en el ejercicio de sus funciones. Lo componen representantes personales debidamente acreditados por los Jefes de Estado o de Gobierno de los países miembros que

participan en las Conferencias. Su cometido consiste en:

- velar por la ejecución de las decisiones tomadas por la *Conferencia ministerial* (Cfr. nuestro anterior párrafo);
- examinar y adoptar el orden del día provisional de las reuniones de la Conferencia ministerial.
- examinar y aprobar los proyectos;
- someter a evaluación los programas de los operadores;
- ejercer un papel de animador, coordinador y árbitro, tanto en lo que respecta al terreno político y económico como al de la cooperación, contando para ello con distintas comisiones;
- sancionar las decisiones relativas a la asignación del Fondo multilateral único (FMU) y examinar su ejecución.

El *Consejo permanente de la Francofonía* es, además, el *Consejo de Administración de la Agencia de la Francofonía*, estando, como tal, compuesto por los representantes personales de los Jefes de Estado y de Gobierno miembros de la Agencia, conforme a lo estipulado en el artículo 15 de la *Carta de la Francofonía*. Se convierte así en el órgano ejecutivo de la *Conferencia general de la Agencia* (Cfr. el apartado dedicado a la *Conferencia ministerial de la Francofonía*), reuniéndose un mínimo de una vez al año. Este Consejo adopta aquellas decisiones que puedan resultar útiles para el buen funcionamiento de la Agencia, creando, en su seno, una comisión de programas y una comisión administrativa y financiera. Le están encomendadas las siguientes funciones:

- velar por la ejecución de las decisiones tomadas por la *Conferencia general* y por la marcha de la actividad de la *Agencia*, teniendo que ser ésta conforme con sus decisiones;
- estudiar el programa de la *Agencia* y hacer las recomendaciones apropiadas con respecto al mismo a la *Conferencia general*;
- examinar los informes financieros y las previsiones presupuestarias de la *Agencia*;

- expresar una opinión a la *Conferencia general* sobre las orientaciones de las políticas generales de la Agencia y sobre su política financiera;
- nombrar al inspector financiero de la Agencia.

Por lo que respecta a las funciones de la *Comisión de Programas*, recogidas en el anexo 7 al artículo 15 de la *Carta*, éstas consisten en:

- ayudar al Consejo de Administración a definir la naturaleza de las operaciones de la Agencia y los medios de ejecución de su programa de trabajo;
- examinar y emitir su opinión sobre los proyectos sometidos al Administrador general en su tarea de concepción de las acciones de la Agencia.

La *Comisión administrativa y financiera*, por su parte, según se estipula en ese mismo anexo 7 al artículo 15 de la *Carta*, se ocupa de:

- ayudar al Consejo de Administración a ejercer su control sobre la gestión administrativa y financiera de la Agencia, aconsejando al Administrador general en la aplicación de las disposiciones del reglamento financiero.

Al igual que ocurre con la *Conferencia ministerial de la Francofonía*, las decisiones del *Consejo permanente* son tomadas, a ser posible, por consenso. En caso de votación, las decisiones son tomadas por mayoría de 9/10 de los miembros presentes y votantes efectivos, ya que la abstención no se considera como voto.

2.5.5 Otras instancias políticas de apoyo

Además de la *Conferencia ministerial* y del *Consejo Permanente*, la *Organización Internacional de la Francofonía* se apoya igualmente en los trabajos y recomendaciones de otras instancias. Es el caso de

❑ dos Conferencias ministeriales permanentes:

- La *Conferencia de ministros francófonos de Educación* (Conférence des ministres francophones de l'Éducation, CONFEMEN): Instituida en 1960, tiene su sede en Dakar (Senegal), siendo una de las más antiguas instituciones de la Francofonía. Su papel consiste en contribuir a la elaboración y la evaluación de las políticas educativas en el seno de los Estados miembros, así como a la orientación de los programas de cooperación multilateral francófona en materia de educación y de formación; y
- La *Conferencia de ministros francófonos de Juventud y Deportes de los países de expresión francesa* (CONFESJES): Instituida en 1969, tiene, al igual que la anterior, su sede en Dakar (Senegal). Su objetivo principal se sitúa en reforzar, mediante una política de intercambios, los lazos de solidaridad y cooperación entre los jóvenes de los distintos países francófonos, poniendo en marcha distintas acciones destinadas a ellos en terrenos como, por ejemplo, la inserción profesional.

❑ Conferencias ministeriales sectoriales diversas: Son decididas por las Cumbres de cara a la elaboración de planes de acción en sectores específicos que reflejen las preocupaciones de la Francofonía.

2.5.6 La Agencia Intergubernamental de la Francofonía (AIF), el operador principal

Según hemos anticipado ya a lo largo de nuestra exposición, fue creada en Niamey (Níger) el 20 de marzo de 1970, por iniciativa de tres Jefes de Estado africanos, Léopold Sedar Senghor (Senegal), Hamani Diori (Níger) y Habib Bourguiba (Túnez), junto con el príncipe Norodom Sihanouk (Camboya). Su nombre entonces era *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica* (ACCT) y contaba únicamente con un total de veintiún países miembros. Esta cifra se eleva en la actualidad a más de cincuenta Estados y gobiernos. Tras la

celebración de la *VIIIª Conferencia de la Francofonía*, que tuvo su sede en Moncton (Nuevo-Brunswick, Canadá) y se desarrolló entre el 3 y el 5 de septiembre de 1999, el total de Estados y gobiernos que pueden considerarse como integrantes de la *Organización Internacional* francófona asciende a cincuenta y cinco, si bien no todos ellos son miembros de la *Agencia de la Francofonía*, dado que algunos participan sólo como observadores en las Cumbres o Conferencias¹⁷.

La ACCT surge, pues, en 1970, como una nueva organización intergubernamental fundamentada en el hecho de compartir una lengua común, el francés, y encargada de promover y difundir las culturas de sus miembros y de intensificar la cooperación cultural y técnica entre ellos, siendo su divisa igualdad, complementariedad y solidaridad. El texto de creación de la Agencia indica que ésta debe constituir un instrumento de expresión de una nueva solidaridad y un factor suplementario para el acercamiento entre los pueblos a través del ejercicio del diálogo permanente de las civilizaciones.

La ACCT se ha convertido, tras la *VIIª Conferencia de Hanoi* (Vietnam) de 1997, en la Agencia oficial de la Francofonía, pasando a ser *Agencia intergubernamental de la Francofonía* (también conocida, de manera más abreviada como *Agencia de la Francofonía*) y desempeñando el papel de operador principal de la *Organización Internacional*. Constituye un punto de encuentro entre África, América, Asia, Europa y Oceanía nacido de un ideal compartido: crear, sobre la base de sus componentes multiculturales, una comunidad capaz de hacer oír su voz en el concierto mundial.

Si bien la sede de la Agencia se encuentra actualmente en París, este importante organismo, verdadero núcleo impulsor de la Francofonía, se encuentra presente en diferentes lugares de todo el mundo, apoyando su acción en un cierto número de puntos de anclaje, como son

¹⁷ La relación detallada de los países miembros propiamente dichos de la *Agencia de la Francofonía* puede consultarse en el apartado 2.6, incluyendo todos los allí mencionados exceptuando los que están en negrilla.

☐ sus tres oficinas regionales :

- oficina regional de África del Oeste en Lomé (Togo), creada en 1983;
- oficina regional de África central en Libreville (Gabon), abierta en 1992;
- oficina regional de Asia-Pacífico en Hanoi (Vietnam), creada en 1994;

☐ los corresponsales nacionales presentes en cada uno de los países miembros;

☐ dos órganos subsidiarios,

- el *Instituto francófono de nuevas tecnologías de la información y de la formación*, con sede en Burdeos; y
- el *Instituto de la energía y del medio ambiente de la Francofonía*, situado en Quebec.

Por lo que respecta a los corresponsales nacionales, se trata de altos funcionarios elegidos por los gobiernos de cada país miembro de la Agencia a los que corresponde intervenir como interlocutores privilegiados en todos los asuntos relacionados con la programación o funcionamiento de la Agencia relativos al país en cuestión. Por una parte, el corresponsal nacional recibe de la Agencia o bien solicita a ésta toda la información adecuada que le permita desempeñar su papel de punto de información en su país en relación con las acciones puestas en marcha por la organización. Por otra parte, asegura la transmisión oficial de las demandas procedentes del país hacia la Agencia.

Desde 1970 hasta 1999, la Agencia ha conducido numerosas acciones originales de cooperación multilateral, acciones realizadas siempre en colaboración con los países y en asociación con otros actores de la cooperación internacional. Constituye la sede jurídica de la Secretaría General de la Francofonía y sirve a ésta en calidad de soporte administrativo. Tiene como misión fundamental la puesta en práctica de los programas de cooperación cultural, científica, técnica, económica y jurídica decididos por las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de los países que comparten el francés. Estas últimas son las que definen las grandes orientaciones de la Francofonía en materia de cooperación. Dichas orientaciones son consignadas en un plan de acción que abarca, cinco grandes grupos de programas movilizados:

- Espacio de saber y de progreso.
- Espacio de cultura y de comunicación.
- Francofonía, economía y desarrollo.
- Espacio de libertad, de democracia y de desarrollo.
- La Francofonía en el mundo.

De manera más específica en relación con sus terrenos de intervención, podemos señalar la educación y la formación, la cultura y el patrimonio, el cine y los medios de comunicación, las lenguas, las nuevas tecnologías de la información, el desarrollo económico, el desarrollo social y de la solidaridad, la cooperación jurídica y judicial, así como las acciones en pro de la democracia y los Derechos Humanos.

En ese papel de operador principal de los programas de cooperación, según se recoge en el artículo 10 de la *Carta de la Francofonía*, le están encomendados los cometidos de:

- cubrir todas las tareas de estudio, información, coordinación y acción. Está habilitada, además, para la realización de todo acto necesario para la consecución de sus objetivos;
- contribuir al desarrollo de la lengua francesa y a la promoción de lenguas y culturas de los países miembros; impulsar el conocimiento mutuo entre los pueblos y la Francofonía y favorecer el diálogo de las culturas y las civilizaciones, convirtiéndose así en un lugar de intercambio y concertación;
- sostener las políticas de educación, enseñanza, y formación profesional y técnica de los Estados miembros; promover la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación con el fin de favorecer el desarrollo, especialmente en lo que concierne a la formación a distancia; apoyar a los Estados miembros en sus esfuerzos para la construcción y perfeccionamiento del Estado de derecho y la democracia;
- favorecer, a través de sus programas, puestos en marcha, como indicamos antes, dentro de un marco multilateral, el desarrollo, el progreso y el crecimiento

económico;

- colaborar con diversas organizaciones internacionales y regionales sobre la base de aquellos principios y formas de cooperación multilateral reconocidos.

En el Anexo al artículo 10 de la *Carta de la Francofonía* se recogen, de manera más precisa, las distintas funciones a desempeñar por este organismo clave, enumerándose un total de quince objetivos que recogen las principales direcciones a las que se encamina su actividad:

- a. favorecer el desarrollo de la lengua francesa y de las culturas que la utilizan, en estrecha conexión con la promoción de las lenguas y culturas de los Estados miembros;
- b. mantener el estatus de la lengua francesa en las organizaciones internacionales y en las conferencias mundiales;
- c. sostener los esfuerzos de los Estados miembros y del Secretario General en aras a la consolidación del Estado de derecho y de la democracia, y de la promoción de los derechos humanos;
- d. preparar periódicamente y difundir inventarios de los recursos del mundo francófono en todos los dominios de su competencia;
- e. proponer, como algo necesario, la puesta en común de una parte de los medios intelectuales, técnicos y financieros de sus miembros para la realización de programas de desarrollo útiles al conjunto de sus países integrantes o a varios de ellos;
- f. valorizar la información, recurriendo para ello a la utilización de las modernas tecnologías de la comunicación;
- g. contribuir al desarrollo de la educación de base, de la formación a distancia y de la formación técnica y profesional en los Estados miembros;
- h. contribuir a la creación de instrumentos comunes en materia de enseñanza superior, de investigación científica y de valorización de la investigación con miras al desarrollo;

- i. favorecer la expansión económica de los Estados miembros mediante la realización de estos objetivos;
- j. servir como lugar permanente de encuentros e intercambios entre especialistas de diversas disciplinas y responsables nacionales de los grandes sectores de la actividad económica, educativa, cultural, científica y técnica;
- k. suscitar o favorecer la concertación de todos los miembros y la concentración de esfuerzos y medios, especialmente en los sectores punta de la investigación, la tecnología, la energía, el medio ambiente, la agricultura, la educación, la formación y la comunicación, al igual que en el estudio de los problemas de desarrollo;
- l. promover el conocimiento mutuo entre los Estados miembros;
- m. facilitar a los gobiernos el acceso pleno a las fuentes de cooperaciones bilaterales e internacionales y, llegado el caso, poner en marcha programas precisos de asistencia multilateral;
- n. mantener relaciones estrechas con las organizaciones internacionales, las ONGs y las asociaciones multilaterales francófonas que trabajan en el campo de competencia de la Agencia, con el fin de rentabilizar todas las iniciativas y proporcionar coherencia a la acción común;
- o. ejercer cualquier otra función que entre dentro de las metas de la Agencia que pudiese serle confiada por la *Cumbre (Sommet)*, la *Conferencia ministerial* o el *Consejo Permanente de la Francofonía*.

Para la ejecución de todas estas competencias generales, la *Agencia de la Francofonía* cuenta con una serie de operadores directos especializados y reconocidos por el máximo órgano responsable de la Francofonía, la *Cumbre o Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno*.

Con el fin de desarrollar esa labor de cooperación multilateral francófona y obtener un soporte técnico y financiero, así como reforzar la representación de la Francofonía en el panorama internacional, la Agencia mantiene relaciones y suscribe acuerdos de colaboración con distintas organizaciones a nivel mundial. Dispone, para ello de varias oficinas de enlace

con aquéllas:

- La oficina de Ginebra (Suiza): inaugurada en 1991, se encarga de las relaciones con organizaciones que forman parte del sistema de las Naciones Unidas.
- La oficina de Bruselas (Bélgica): se ocupa, desde 1995, de las relaciones de la Agencia con la Unión Europea (UE) y el grupo ACP (grupo de países de África, del Caribe y del Pacífico económicamente ligados a la Unión Europea), siendo la Agencia aceptada como observador permanente en ambas instituciones.
- La oficina de Nueva-York (Estados Unidos): desempeña, desde 1995, una misión permanente de observación en las Naciones Unidas, estando además encargada de las relaciones con el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI).
- La oficina de Addis-Abeba (Etiopía): está encargada de representar, de manera permanente a la Francofonía, en la Organización para la Unidad Africana (OUA) y la Comisión económica para África.

El número de organizaciones con las que la Francofonía establece lazos de colaboración a nivel mundial es extraordinariamente importante, pudiendo decirse que son pocas las que quedan excluidas de la lista de potenciales colaboradoras de esta entidad. En el párrafo precedente hemos hecho mención ya a algunas de ellas. No obstante, en aras a facilitar la comprensión de la compleja red de conexiones que la Francofonía establece con distintas instituciones y organismos que operan en la escena internacional, intentaremos efectuar a continuación una pequeña clasificación de las mismas, dejando aparte aquellas instituciones, muy numerosas también, que derivan de la Francofonía propiamente dicha. Podemos señalar, así, tres grandes tipos de organizaciones con las que la *Organización Internacional Francófona* mantiene estrechos contactos a nivel oficial:

- Organizaciones internacionales como las Naciones Unidas y sus diversas instituciones especializadas, tal es el caso del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la UNESCO o la FAO, por citar algunas de las más conocidas.

■ Organizaciones regionales pertenecientes a distintos continentes. Así, por ejemplo, entre otras muchas:

- en África, la Organización para la Unión Africana (OUA);
- en América, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID);
- en Asia, el Banco Asiático de Desarrollo (BAD);
- en Europa, la Unión Europea (UE), el Consejo de Europa (CE) o el Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo (BERD);

■ Organizaciones Internacionales no Gubernamentales francófonas acreditadas, con las que mantiene relaciones a distintos niveles en función de la clasificación por categorías de éstas:

- de información, con las pertenecientes a la categoría C, situadas en la parte inferior de la escala. Tal es el caso, por sólo mencionar algún ejemplo concreto, de la *Asociación Francófona de Ayuda mutua Norte-Sur* (*Association Francophone Entraide Nord-Sud*, AFENS), del *Espacio África francófona* (*Espace Afrique Francophone*, EAF), de la *Asociación de ayuda al equipamiento escolar* (*Association d'aide à l'équipement scolaire*, AESCO) o de la *Organización del Bachillerato Internacional* (*Organisation du Baccalauréat International*, OBI);
- de consulta, con las de categoría B, que ocupan un lugar intermedio en la escala de ONGs internacionales francófonas acreditadas, como es el caso de la *Asociación de escritores de lengua francesa* (*Association des écrivains de langue française*, ADELFI);
- de concertación y asociación, con las de categoría A, que ocupan el primer puesto en la escala de Organizaciones Internacionales no Gubernamentales francófonas reconocidas y acreditadas, siendo éste el grupo con el que los contactos son, lógicamente, más estrechos. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, la *Federación Internacional de Profesores de Francés* (*Fédération internationale des professeurs de français*, FIPF), *Unión Internacional de los periodistas y prensa de lengua francesa* (*Union internationale des journalistes et de la presse de langue française*, UIJPLF), *Asociación*

Francófona Internacional de directores de centros escolares (Association francophone internationale des directeurs des établissements scolaires de langue française, AFIDES), Consejo Internacional de la lengua francesa (Conseil international de la langue française, CILF) o Asociación Internacional de mujeres francófonas (Association internationale des femmes francophones, AIFF).

La Agencia está dirigida por un Administrador General, nombrado por la *Conferencia ministerial* a propuesta del Secretario General de la Francofonía. El mandato tiene una duración de cuatro años, pudiendo ser renovado. En la actualidad dicho cargo es desempeñado por Roger DEHAYBE (Comunidad francesa de Bélgica), nombrado durante la Conferencia ministerial de la Francofonía celebrada en Hanoi el 16 de noviembre de 1997. Entre las funciones de este último, pueden señalarse, según establece el artículo 16 de la *Carta de la Francofonía* las siguientes:

- a. proponer al Consejo de Administración los programas de la Agencia, operador principal de la Cumbre, responsabilizándose de su ejecución, así como preparar los informes presupuestarios e informes financieros de la Agencia, que presenta para su aprobación a las distintas instancias;
- b. participar de pleno derecho, con voz consultiva, en los trabajos de la Conferencia General y del Consejo de Administración de la Agencia. Es el encargado de preparar las decisiones y de asegurar su ejecución, dando cuenta de ello a las distintas instancias;
- c. asumir la responsabilidad, dirección y gestión del personal administrativo y técnico necesario para el funcionamiento de la Agencia. Con esta finalidad, le compete nombrar y gestionar al personal de la Agencia, de acuerdo con el plan de organización aprobado por la Conferencia General, respetando el reglamento financiero;
- d. preparar, bajo la autoridad del *Consejo Permanente* y de su presidente, la Conferencia de las Organizaciones Internacionales no Gubernamentales (ONGs);

e. organizar y efectuar el seguimiento de las Conferencias ministeriales sectoriales decididas por la Cumbre (*Sommet*) y confiadas a la Agencia.

Nos queda, por último, tratar, de manera un poco más detallada, de los distintos programas puestos en marcha por la Agencia, refiriéndonos, para ello, a los correspondientes a los desarrollados en el año 1998-99. Éstos se caracterizan por una voluntad manifiesta de adquirir una dimensión más popular, más cercana a las necesidades y aspiraciones reales de las poblaciones de los países miembros de la Francofonía, estando orientados por una conciencia más clara de las necesidades de base en educación y formación. Más concretamente, estos programas

- destinan cada vez más medios a la enseñanza y formación a distancia;
- conceden un lugar importante a las tecnologías de la información, consideradas como instrumentos de desarrollo;
- profundizan la acción emprendida en el medio rural en los países en vías de desarrollo, impulsando los llamados CLAC (*Centros de Lectura y de Animación Cultural*);
- refuerzan el seguimiento de las decisiones tomadas por los ministros de Justicia en lo que concierne a la protección y apoyo a los mecanismos del Estado de derecho y a la institución de sistemas democráticos, considerados como fundamento del desarrollo económico y social;
- refinan los modos de intervención en el dominio empresarial, preocupándose, en particular, por el papel que han de desempeñar en ese campo los jóvenes y las mujeres;
- confirman el interés de la Francofonía por la diversidad de producciones culturales, contribuyendo a la inserción de las mismas en el mercado de las industrias culturales.

2.5.7 Los operadores directos de la Francofonía

En el Anexo 2 correspondiente al artículo 2 de la *Carta de la Francofonía* figuran,

como operadores directos y reconocidos por la Cumbre (*Sommet*), un total de cuatro:

- ◇ *Asociación de las universidades parcial o enteramente de lengua francesa/Universidad de las redes de expresión francesa (AUPELF-UREF)*, llamada también como *Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)*
- ◇ La cadena de televisión internacional francófona *TV5*.
- ◇ La *Universidad Senghor* de Alejandría.
- ◇ La *Asociación Internacional de alcaldes y responsables de capitales y metópolis parcial o enteramente francófonas (AIMF)*.

Expondremos a continuación las principales funciones encomendadas a cada uno de estos operadores dentro del entramado institucional francófono:

2.5.7.1 Asociación de universidades parcial o enteramente de lengua francesa/Universidad de las redes de expresión francesa (AUPELF-UREF)¹⁸

Conocida como *Agencia Universitaria de la Francofonía*, constituye el operador directo de las Conferencias o Cumbres en el terreno de la enseñanza superior y la investigación, agrupando a la mayor parte de las universidades total o parcialmente de lengua francesa, así como a las grandes escuelas y organismos de investigación.

Puede ser definida como un organismo internacional al servicio de la ciencia en francés. Su cometido oficial consiste en contribuir a la construcción francófona mediante la consolidación de un espacio científico de lengua francesa animado por sus principales actores: centros, enseñantes, investigadores e investigadoras y estudiantes.

La creación de la *Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)* se remonta al 13

¹⁸ Para más informaciones sobre la *Agencia Universitaria de la Francofonía*, puede consultarse la página web correspondiente a dicho organismo, de la que hemos extraído las informaciones que ofrecemos: <http://www.aupelf-uref.org>

de enero de 1961 en Montreal, tras la celebración de un Congreso en el que participaron ciento cincuenta rectores de universidades francófonas, organizándose entonces la primera asamblea constitutiva de la *Asociación de Universidades parcial o enteramente de lengua francesa* (AUPELF). La primera reunión de la Asamblea general tuvo lugar el 24 de abril de 1963 en París, siendo recibidos los miembros del Consejo de Administración por Charles de Gaulle -entonces presidente de la República francesa- en el Palacio del Elíseo de París. Desde estas fechas ha venido manteniendo su actividad de manera ininterrumpida, habiéndose celebrado la última Asamblea general en mayo de 1998 en Beyrouth (Líbano).

Desde el punto de vista organizativo, las principales instancias de la Agencia Universitaria de la Francofonía son las siguientes:

- La *Asamblea general*, autoridad suprema de la asociación, constituida por los representantes de los miembros titulares. Se reúne cada cuatro años.
- El *Consejo de Administración*, que se reúne un mínimo de dos veces al año en sesión ordinaria para ejecutar las decisiones de la Asamblea general y pone en marcha distintas comisiones, comités y grupos de trabajo. El órgano ejecutivo permanente del Consejo es el rectorado.
- El *Consejo Científico*, compuesto por dieciséis personalidades escogidas por su competencia cultural, científica, tecnológica, o bien por su experiencia en el terreno de la gestión de organismos de investigación o cooperación internacional. Su misión consiste en orientar y evaluar las actividades del programa de la Agencia Universitaria de la Francofonía, pudiendo asimismo recurrir a expertos externos.
- El *Alto Consejo*, compuesto por dieciséis miembros nombrados por el Consejo de Administración, que desempeña una misión de orientación permanente.
- Los *Comités de orientación científica sectoriales* (COSS), que son comisiones del Consejo Científico especializadas en los principales campos universitarios del saber cuyos miembros son nombrados por el Consejo Científico y el Consejo de la Universidad.

Desde 1987, año en que, con ocasión de la celebración de la novena Asamblea de la AUPELF en Quebec se crea en su seno la *Universidad de las redes de expresión francesa* (UREF), la actual *Agencia Universitaria de la Francofonía* viene desarrollando una serie de programas destinados a crear un espacio científico francófono que abarca grandes dominios de intervención:

- La investigación, en el marco del *Fondo francófono de investigación*, creado por la Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Mauricio en 1993.
- La enseñanza y la formación, en el marco del *Fondo francófono universitario de Formación*.
- La información científica y las autopistas de la información, en el marco del *Fondo francófono universitario de la Información* y del programa “La ciencia en francés”.
- El desenclavamiento de las universidades, que apoya el *Fondo regional para la enseñanza superior* creado por la Cumbre de Cotonou (República de Benin) en 1995.
- La promoción del francés, en el marco del programa “El francés en el mundo”.
- El desarrollo de un entorno francófono, en el marco del programa “La Francofonía en el día a día y en la empresa”.
- La cooperación universitaria, en el marco del *Fondo Internacional de cooperación universitaria* (FICU).

El Rectorado de este organismo universitario tiene su sede en Montreal (Canadá), apoyándose, además, en quince oficinas regionales y antenas ubicadas a través del mundo a los que hay que añadir veinticinco centros de recursos informáticos. Más de treinta países se encuentran así cubiertos por esta red que permite a la Agencia mantenerse informada, diariamente, de las evoluciones de los sistemas educativos y científicos nacionales.

En el momento presente¹⁹, componen la red científica francófona un total de

¹⁹ Los datos que ofrecemos han sido extraídos de las página web proporcionadas por la propia AUF, incluyendo los nuevos miembros admitidos en el Consejo de Administración de la organización tras la reunión celebrada el 5 de mayo de 1999 en Dakar. Cfr., para la dirección del organismo en Internet, nuestra anterior nota a pie de página.

□384 centros de enseñanza superior e investigación pertenecientes a 45 Estados y gobiernos;

□345 departamentos de estudios franceses repartidos a lo largo de 68 países; y

□12 grandes redes institucionales organizadas por sectores disciplinares que reúnen a los directores de los centros de enseñanza superior o de investigación francófonos en distintas Conferencias o Asociaciones Internacionales francófonas.

Creemos que merece la pena profundizar un poco más en los objetivos y campos de actividades de esas grandes redes institucionales a que nos hemos referido en último lugar, dado el importante papel que ocupan dentro del entramado universitario, así como el hecho de que abarcan la práctica totalidad de sectores del saber. Estas instituciones, pese a ser estatutariamente autónomas, son miembros de la Agencia Universitaria Francófona, contando con representantes en el Consejo de Administración de esta última que son elegidos por la Asamblea General.

En cada dominio o campo del saber, las redes institucionales tienen como objetivos los siguientes:

- mejorar la formación inicial y la formación continua;
- crear y difundir la información científica en lengua francesa;
- promover la investigación;
- reforzar la cooperación universitaria;
- participar en la animación científica de los distintos campos disciplinares.

Entre las actividades desarrolladas en el marco de estas redes institucionales figuran, por citar algunas de las de mayor trascendencia:

- la creación de contenidos francófonos en la red;
- apoyo a la difusión y promoción de publicaciones científicas francófonas;
- el apoyo a la Universidad virtual francófona;

- la creación de foros de discusión (en Internet, etc.);
- la edición de documentos audiovisuales;
- la puesta en marcha de acciones de investigación compartidas;
- la creación de redes documentales;
- la organización de coloquios y jornadas de estudios científicos;
- la producción de métodos y materiales pedagógicos;
- la organización de seminarios de formación inicial y permanente.

2.5.7.2 La cadena de televisión internacional francófona TV5

Se trata del canal de televisión multilateral de lengua francesa que opera en las Conferencias o Encuentros de Jefes de Estado y de Gobierno de los países que comparten el francés, efectuando la cobertura informativa de las mismas. Su papel es el de servir de instrumento de difusión y de agrupamiento de las cadenas de televisión francófonas. Esta cadena comenzó a emitir en el año 1984 bajo el nombre de *TV5-Europe*. En 1988 se amplía con la creación de *TV5 Québec-Canada*, expandiéndose a América Latina y al Caribe en el año 1992. Finalmente, también a partir del año 1992, se extiende a África con *TV5-Afrique*. En 1997, la difusión de los programas de la cadena llega a Asia y, posteriormente, en 1998, a Estados Unidos.

Pensamos que este operador, presente como vemos en la práctica totalidad del planeta, da idea, quizá mejor que cualquier otro, de la enorme fuerza que subyace al proyecto francófono. En nuestro país, el canal *TV5* es conocido por el colectivo de enseñantes de Francés desde hace años, prácticamente desde que empezaron sus emisiones vía satélite, dado que una buena parte de los objetivos de éste tienen como punto de mira a los profesores y profesoras de esa lengua en todo el mundo. En este canal puede encontrarse una fuente importante de documentos auténticos para su potencial explotación pedagógica en las aulas, así como informaciones relacionadas con distintos concursos en los que pueden participar estudiantes de Francés y materiales didácticos de diversa índole.

Como decíamos, la puesta en marcha de una empresa de la talla de *TV5* dentro del mundo de las comunicaciones audiovisuales constituye probablemente la materialización más espectacular de la Francofonía: accesible diariamente a millones de personas de los cinco continentes, este canal de intercambio de informaciones, música, costumbres y tradiciones de los distintos países francófonos tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la comprensión intercultural y la solidaridad internacional.

El canal francófono *TV5* constituye un auténtico “mundo a descubrir”, como muy atinadamente consta en la página web de bienvenida incluida por la propia cadena en la red Internet²⁰. Nos contentaremos con efectuar primeramente un pequeño esbozo histórico de las principales fechas relacionadas con su creación. Continuaremos con una rápida explicación acerca de las características de la programación que oferta, ocupándonos, para finalizar, de la cobertura mundial de la cadena en la actualidad, ofreciendo datos del número de hogares que la reciben en los distintos continentes y estableciendo una pequeña comparación con otras cadenas con elevados índices de audiencia en el mundo.

2.5.7.2.a Algunas fechas clave

■1984: Creación de *TV5*, cadena internacional nacida de la colaboración entre cinco miembros de servicios públicos francófonos,

- las cadenas de televisión francesas *TF1*, *Antenne 2* y *FR3*,
- la cadena de televisión francófona de Bélgica, *RTBF* (siglas correspondientes a Radio Televisión Belga de la Comunidad Francesa de Bélgica), y
- la compañía suiza *SSR* (siglas de la Sociedad Suiza de Radiodifusión).

La difusión, en ese primer momento, es de sólo tres horas diarias.

²⁰ Incluimos aquí la referencia a la página de *TV5* en Internet, donde pueden encontrarse todo tipo de informaciones relacionadas con la cobertura de sus emisiones, programación, características técnicas, etc. Nosotros nos limitaremos a ofrecer una panorámica general que permita comprender a grandes rasgos las fechas que jalonaron su proceso de creación, así como la difusión que ha alcanzado en el momento actual a nivel mundial. La dirección de *TV5* en Internet es <http://www.tv5.org>

- 1986: El Consorcio de Televisión *Québec Canada Inc.* (CTQC) se une a la entonces *TV5 Europe*.
- 1988: *TV5 Québec-Canada* emite desde Montreal para todo el territorio canadiense.
- 1990: En Estados Unidos, el Canal Internacional (*International Channel*) difunde por cable y vía satélite diez horas de programación semanal en francés proporcionadas por *TV5 Québec-Canada*.
- 1991: Puesta en marcha de Satellimages-TV5 SA, operador de *TV5 Europe*.
- 1992: Creación de la compañía *TV5 Amérique latine et Caraïbes Inc.*, empezando la difusión de *TV5* en ese continente.
- 1993: La programación de *TV5 Europe* pasa a difundirse las 24 horas del día en Europa y África.
- 1994: Puesta en marcha de dos horas de programación específica sobre África.
- 1995: La programación de *TV5 Amérique latine et Caraïbes* se difunde las 24 horas del día. Empiezan a subtitularse en español las principales emisiones.
- 1996: La cobertura de *TV5* se extiende a Asia y al sur del Pacífico.
- 1998: Lanzamiento de *TV5 USA*, programa que puede ser visto sólo si se está abonado al mismo, y de *TV5 Orient*, destinado al mundo árabe.
- 1999: Lanzamiento de la nueva oferta de programación, que incluye breves informativos; y una nueva cita fija cada día destinada a la explicación de las emisiones cinematográficas y de ficción.

El breve recorrido de fechas efectuado pone en evidencia la fuerte progresión de la penetración de *TV5* a escala del planeta.

2.5.7.2.b Características

Se trata de la primera cadena mundial de lengua francesa, contando con más de 100 millones de hogares en los que se recibe que representan quinientos millones de telespectadores. Es la primera cadena francesa de la Europa francófona, y la primera cadena recibida por cable y satélite en Francia, donde alcanza un total de 4,4 millones de

hogares.

Se difunde en la actualidad en los cinco continentes mediante 24 canales satélite. Su programación se desarrolla a lo largo de las 24 horas del día de manera ininterrumpida, siendo la totalidad de programas difundidos en francés y estando consagrados a información, ficción, cine y grandes *magazines*, todos ellos procedentes de emisiones de las cadenas asociadas (las francesas *France2*, *France3*, la belga *RTBF*, la suiza *TSR* y la canadiense *CTQC*).

Los informativos ocupan un papel central en las emisiones diarias, convirtiéndose en el hilo conductor de la oferta de programación cotidiana. Todas las horas en punto se difunden los breves noticiarios gracias a las redacciones de informativos de las cadenas asociadas, retransmitiéndose, en horas punta los mismos diarios televisados de esas cadenas que pueden verse en los respectivos países. La programación relacionada con noticias asciende a seis horas, de las cuales tres son noticiarios producidos por la redacción de *TV5*.

2.5.7.2.c Cobertura

Creada, según indicamos previamente en el recorrido de fechas, por iniciativa de cinco cadenas públicas europeas francófonas en 1984, a las que se unió Québec-Canada en 1986, la red construida por *TV5* se extiende por la superficie de todo el globo, situándose su audiencia potencial, dato al que también nos hemos referido brevemente en la exposición introductoria, en torno a una cifra superior a cien millones de hogares en todo el mundo, estando presente en los cinco continentes y contando, aproximadamente con más de quinientos millones de espectadores. En el Cuadro 2.1 presentamos la distribución del número de hogares en las distintas zonas de difusión del canal a lo largo de todo el planeta. En términos de millones de hogares receptores, la cobertura de *TV5* se eleva a la no poco considerable cifra de 118,4 en el mundo entero.

Un examen más detallado del Cuadro 2.1 permite, no obstante, apreciar que el mayor número de hogares a los que llega *TV5* corresponde a Europa, teniendo acceso a sus emisiones

un total de 63,6 millones de casas. Le siguen en importancia, pero ya muy de lejos, Asia y el Pacífico, con 19,7 millones de hogares, y luego, en términos ya bastante equiparados, Estados Unidos, con 10,7 millones de hogares, y Oriente, con 9,9 millones. Las cifras más bajas corresponden a África, donde sólo 1,3 millones de hogares tendrían posibilidades de ver las emisiones de *TV5*.

CUADRO 2.1: Cobertura mundial de la cadena internacional francófona *TV5*

Red de la cadena <i>TV5</i>	Número de hogares receptores en el mundo
TV5 Europe (Europa)	63,6 millones de hogares
TV5 Orient (Oriente)	9,9 millones de hogares
TV5 Québec-Canada (Canadá)	5,9 millones de hogares
TV5 Afrique (África)	1,3 millones de hogares
TV5 Amérique latine et Caraïbes (América latina y Caribe)	7 millones de hogares
TV5 États-Unis (Estados Unidos)	10,7 millones de hogares
TV5 Asie (Asia y Pacífico Sur)	19,7 millones de hogares
TOTAL	118,4 millones de hogares

FUENTE: Informaciones proporcionadas por TV5 en la dirección <http://www.tv5.org>

2.5.7.3 La Universidad Senghor de Alejandría²¹

Fue creada en el curso de la Conferencia de Dakar (Senegal) del año 1989, siendo entonces reconocida como de utilidad pública internacional. Surge así como una universidad privada de tercer ciclo cuya misión consiste en asegurar el perfeccionamiento de los ejecutivos o mandos dirigentes técnicos y administrativos pertenecientes a los países francófonos en general en cuatro departamentos especializados: Administración y Gestión, Gestión del Medio Ambiente, Nutrición-Salud y Gestión del Patrimonio Cultural.

²¹ Las informaciones concernientes a la Universidad Senghor han sido tomadas de la correspondientes página web de la institución en la dirección <http://www.refer.org.eg>

Con el fin de proporcionar una idea, aunque sólo sea general, de la misión de este operador directo y reconocido de la *Organización Internacional de la Francofonía*, expondremos primeramente, cuáles son sus objetivos, brevemente enunciados ya en las líneas precedentes, continuando con un breve resumen histórico de su proceso de creación, finalizando con un rápido repaso de su modo de financiación, estructura y funcionamiento.

Comenzando con los objetivos, el asignado a la Universidad Senghor en el marco de la *Organización Internacional de la Francofonía* pasa por la formación y perfeccionamiento de mandos de nivel medio y superior, orientando sus aptitudes hacia la acción y ejercicio de sus responsabilidades en África en campos considerados como prioritarios para el desarrollo de dicho continente. Para poder dar cumplimiento a este importante cometido, su tarea se dirige hacia:

- reunir, a escala de todos los países que comparten el francés, los medios para la formación multidisciplinar y la adquisición de competencias científicas y profesionales del más alto nivel;
- aplicar métodos de formación activa favorecedores del desarrollo del espíritu de iniciativa, de la práctica de la organización y la comunicación y de la utilización de la informática de gestión;
- completar la formación especializada que se adquiere en la institución con un programa común de cultura general centrado especialmente en la historia de las civilizaciones africanas y las relaciones internacionales.

La Universidad, como decíamos, acoge oyentes y estudiantes de países francófonos en general cuya actividad profesional esté directamente relacionada con el continente africano. Puede acceder a ella, en principio, cualquier candidato francófono no mayor de treinta y cinco años que tenga un diploma de estudios superiores que acredite una formación universitaria de al menos cuatro años y cuente con una experiencia profesional de un mínimo de tres años. Los candidatos son seleccionados en función de sus calificaciones previas y de sus motivaciones personales mediante un concurso que consta de tres etapas:

1. examen del dossier del candidato, que debe ser remitido a la Universidad;
2. prueba escrita de cuatro horas de duración realizada en el país de residencia;
3. entrevista con un representante de la Universidad en el país de residencia del candidato.

Una vez admitidos, los candidatos se benefician de la total gratuidad de las enseñanzas, recibiendo además una asignación mensual en libras egipcias con el fin de costear sus gastos de residencia en Alejandría.

Por lo que respecta a la historia de la creación de esta Universidad, los orígenes de la idea de fundar un centro universitario de lengua francesa en Alejandría con la finalidad de proporcionar en ellos formación adecuada para la dirección y gestión de empresas en el continente africano se remontan a las conversaciones mantenidas, en el curso de los años ochenta, entre Léopold Sédar Senghor (presidente de Senegal) y el entonces Ministro de Asuntos Exteriores de Egipto y actual Secretario General de la Francofonía, Boutros Boutros-Ghali. La idea fue retomada y precisada en el curso de la Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Quebec en 1987 por Boutros Boutros-Ghali y Maurice Druon, Secretario perpetuo de la Academia Francesa. Lejos de caer en el olvido, a comienzos de 1988, la Comisión para la Francofonía de la Academia Francesa propuso el proyecto de creación de esta Universidad como candidato al premio anual subvencionado por la Fundación Fiat-Francia. La aportación económica de un millón de francos, prestada por Giovanni Agnelli, presidente de la Fiat, permitió constituir un consejo internacional de expertos encargado de definir cuáles serían los objetivos y estructura de una universidad francesa en Alejandría. Este comité de expertos, entre los que se encontraban destacadas figuras universitarias, médicos, juristas, economistas y hombres del mundo de los negocios pertenecientes a nueve países (Bélgica, Canadá, Egipto, Francia, Italia, Marruecos, Senegal, Suiza y Túnez) mantuvo diversas reuniones en el curso de las cuales se fueron perfilando las características que definirían a la institución proyectada. Se acordó así que no debería, bajo ningún concepto, constituirse en competencia o rival de los grandes centros universitarios africanos, y que tanto su organización como su financiación resultarían de la cooperación

multilateral. Se trataría, por tanto, de una universidad independiente guiada por la vocación de formar jóvenes que pudiesen convertirse en futuros mandos competentes para el ejercicio de responsabilidades en el mundo de la empresa y la actividad más necesarios para el desarrollo de los países y pueblos del conjunto de África. En febrero de 1989 estaba listo el proyecto, definiéndose sus estatutos, estructura, programas, modos de funcionamiento y asignaciones presupuestarias. Dicho proyecto fue unánimemente aprobado por los participantes en la Cumbre de Dakar, contando con el apoyo activo del entonces presidente de la República Francesa François Mitterrand. Inicialmente centrado en los departamentos de Nutrición-Salud y Administración-Gestión, irá ampliándose a los de Medio Ambiente, a propuesta del Gobierno canadiense, y de Cultura y Patrimonio, este último a instancias de las recomendaciones de los Ministros de Cultura reunidos en Lieja en 1992.

El acta de creación de la Universidad Senghor se firmó en Dakar, en mayo de 1989, bajo la forma de un protocolo de acuerdo entre

- el Presidente de la República de Senegal, Abdou Diouf, en calidad de presidente en ejercicio de la Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno que comparten el francés, y
- Boutros Boutros-Ghali, en nombre del gobierno de la República Árabe de Egipto.

La inauguración oficial tuvo lugar el 4 de noviembre de 1990, estando presentes en el acto

- Hosni Mubarak, presidente de la República Árabe de Egipto,
- Abdou Diouf, presidente de la República de Senegal,
- François Mitterrand, presidente de la República Francesa,
- Mobutu Sese Seko, presidente del Zaire, y
- Leopold Sédar Senghor

Estuvieron además presentes en el evento diversos representantes de países y

gobiernos francófonos y todo el conjunto del cuerpo diplomático francófono presente en Egipto. La importancia y solemnidad que se concedió a la inauguración pone de manifiesto el interés mostrado por toda la comunidad francófona por el éxito de esta nueva universidad, con claras implicaciones para el impulso del desarrollo en el continente africano.

En la actualidad, la Universidad es financiada esencialmente por las contribuciones de los Estados miembros y gobiernos participantes en las Cumbres o Encuentros de Jefes de Estado, a través de las asignaciones destinadas a la misma dentro del Fondo Multilateral Único, creado en 1991 con ocasión de la Cuarta Conferencia de Chaillot (París). En sus comienzos, no obstante, fue financiada por distintos organismos internacionales franceses y no franceses.

Entre los *Organismos gubernamentales y no gubernamentales* que contribuyeron al proyecto, podemos citar, por ser quizá los que más familiares puedan resultar al público en general, los siguientes:

- Academia Francesa
- Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (ACCT)
- Asociación de Universidades parcial o enteramente de lengua francesa
- Banco Africano para el desarrollo
- Banco Mundial

En cuanto al mecenazgo a cargo personalidades de la empresa privada, figuran en la lista de colaboradores que facilitaron la materialización de la idea inicial, conocidos nombres de representantes de empresas como

- Ciba Geigy (compañía de Suez)
- Grupo Fiat-Francia (conocida empresa automovilística, cuyo presidente Giovanni Agnelli fue un importante patrocinador del proyecto)
- Fundación Elf-Aquitaine

- Nestlé
- Crédit Agricole (conocida entidad bancaria francesa)
- Sociedad Azucarera Senegalesa (Société Sucrière Sénégalaise)
- Power Corporation (empresa de electricidad cuyo presidente Paul Desmarais contribuyó también de manera importante a la financiación)

Nos referiremos, para concluir ya con la Universidad Senghor de Alejandría, a sus estructuras y modo de funcionamiento. El gobierno de la Universidad es ejercido por sus Consejos internacionales, compuestos por personalidades de primera línea pertenecientes al mundo político, financiero, industrial, administrativo y científico. Existe un *Alto Consejo* de la Universidad, presidido por Léopold Sédar Senghor, y que cuenta, como Vicepresidentes, al propio Boutros Boutros-Ghali, actual Secretario General de la Francofonía, y a Maurice Druon, antiguo Ministro de Asuntos Culturales. También forman parte de dicho Consejo figuras como la de Giovanni Agnelli, Presidente del Grupo Fiat. El gobierno de la Universidad está constituido también por un Consejo de Administración y por un Consejo Científico. El presidente de este último, Profesor Souleymane Seck, es el actual Rector de la Universidad.

En cuanto a cuestiones de funcionamiento, la Universidad está actualmente estructurada en cuatro departamentos, los ya mencionados de Salud y Nutrición, Gestión y Administración, Medio Ambiente y Patrimonio Cultural, cada uno de los cuales funciona bajo la responsabilidad de un Director, residente en Alejandría. Estos departamentos acogen decenas de profesores asociados y expertos de distintos campos procedentes de África, Europa y América del Norte para misiones de formación de mediana o corta duración.

2.5.7.4 La Asociación Internacional de alcaldes y responsables de capitales y metrópolis parcial o enteramente francófonas (AIMF)

La *Asociación Internacional de alcaldes y responsables de capitales y metópolis parcial o enteramente francófonas* (*Association Internationale des Maires et responsables des capitales et métropoles partielle ou entièrement francophones*) (AIMF) constituye el

operador directo de la Francofonía para el desarrollo urbano. Despliega sus actividades de cooperación en todos los campos de la vida municipal orientándose éstas hacia el beneficio de sus miembros, cuya cifra se eleva en la actualidad a 95 distribuidos a lo largo de 45 países. Su finalidad es doble: por una parte, establecer entre alcaldes y responsables de las capitales y metrópolis que la componen, gracias al uso común del francés, una estrecha colaboración en los distintos dominios de la vida municipal, poniendo el énfasis en las dificultades encontradas en el terreno del desarrollo urbano; y, por otra, concretar esa solidaridad entre municipalidades multiplicando los intercambios de informaciones y experiencias de todo tipo. Su meta se sitúa, por tanto en la realización de proyectos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de las poblaciones, constituyendo un actor importante y muy activo dentro de la Francofonía. De estos proyectos se benefician directamente un buen número de ciudades de países en vías de desarrollo.

En lo que atañe a su historia, esta Asociación fue creada el 1 de mayo de 1979 en Quebec por iniciativa de Jacques Chirac, el actual Presidente de la República francesa, que en aquellas fechas era alcalde de París. Forman parte de la misma alcaldes y responsables de capitales y metrópolis donde el francés es lengua oficial, lengua de comunicación, o bien lengua ampliamente utilizada. Desde el punto de vista organizativo, consta de:

□ Una Asamblea General, de la que hay que destacar lo siguiente:

- se reúne cada año, prolongándose posteriormente con un seminario de estudio;
- define las orientaciones de las acciones a poner en marcha por la Asociación;
- en su seno, cuatro comisiones de trabajo deliberan sobre un tema relacionado con la gestión municipal:
 - gestión financiera;
 - desarrollo urbano y transportes;
 - gestión de la informática; y
 - organización y acción administrativa.

- Oficina o Despacho delegado,
 - es elegido por dos años por la Asamblea General;
 - lo componen quince miembros representantes de ciudades de diferentes regiones geográficas del espacio francófono.
 - elige al Presidente, Secretario General y demás cargos de la Asamblea.
- Secretaría Permanente,
 - es el organismo administrativo que asiste al Presidente y a la Oficina o Despacho delegado en sus respectivas tareas;
 - tiene su sede en París.

Dado que la actividad fundamental de la Asociación se orienta hacia la puesta en marcha de proyectos de cooperación relacionados con la mejora de la calidad de vida en las ciudades, expondremos a continuación los cuatro grandes campos de trabajo en torno a los que éstos se articulan:

■ *Primero: Ayuda al desarrollo de las ciudades.* Dentro de este grupo pueden distinguirse seis tipos de programas, todos ellos muy estrechamente ligados a problemas medioambientales y puestos en marcha, en su mayoría, en ciudades pertenecientes a países en vías de desarrollo:

1. La construcción de centros de salud.
2. El saneamiento de los mercados públicos.
3. El saneamiento de vertederos.
4. El saneamiento de los barrios.
5. La protección de las capas freáticas y el suministro de agua potable.
6. La eliminación de desechos.

■ *Segundo: Apoyo a la modernización de la gestión comunal,* que abarca acciones como la informatización de la gestión presupuestaria, gestión de tasas municipales, pagas al personal, etc.

■ *Tercero: Apoyo a la educación y la formación,* con acciones encaminadas tanto a la mejora de la escolarización de la juventud como a la alfabetización y preparación

profesional de la población adulta, así como a la formación en las nuevas tecnologías del personal municipal.

■Cuarto: *Acciones globales en pro de la cultura*, como la rehabilitación de itinerarios culturales o monumentos antiguos, creación de centros culturales para los jóvenes, tareas de conservación de museos o donaciones de libros.

Desde 1990 hasta el momento presente, se han beneficiado de los proyectos desarrollados por la institución en los distintos campos de actuación un número aproximado de sesenta ciudades de todo el mundo.

2.5.8 La Asamblea Parlamentaria de la Francofonía (APF)

Conocida con anterioridad como *Asamblea Internacional de parlamentarios de lengua francesa* (AIPLF), la *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía* constituye una vía de enlace privilegiada entre las diferentes instancias políticas francófonas y las poblaciones. En el curso de la Conferencia de Jefes de Estado y Gobierno celebrada en Mauricio en el año 1993, le fue concedido el estatus de Asamblea consultiva, reconociéndose el importante papel por ella desempeñado en la construcción y el desarrollo de la Francofonía, así como el hecho de ser la única organización interparlamentaria de los países francófonos. El estatus adquirido se traduce en una permanente consulta e información recíprocas entre la *Asamblea Parlamentaria* y las distintas instancias políticas de la Francofonía.

Creada en el año 1967, reúne a parlamentarios de lengua francesa agrupados en secciones nacionales, habiéndole correspondido un papel determinante en la realización del proyecto francófono al reclamar la puesta en marcha de la *Agencia de la Cooperación Cultural y Técnica*, actual *Agencia Intergubernamental de la Francofonía*, en el curso de la reunión celebrada en Versalles en 1968.

Se trata, por consiguiente, de un órgano de carácter consultivo que, sin embargo, ocupa un lugar fundamental dentro del conjunto institucional francófono, y al que corresponde

desarrollar una acción política clave, teniendo cabida en ella los grandes temas e ideales subyacentes al proyecto de sociedad defendido en el seno de la Francofonía.

Empezaremos por exponer cuáles son los objetivos de la *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía*, deteniéndonos posteriormente en destacar los momentos más significativos de la historia de la institución para centrarnos, en último término, en las acciones que se desenvuelven en su seno y en una escueta explicación de su estructura.

Los objetivos de la *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía* se sitúan en constituirse como lugar de debate, propuestas e intercambio de informaciones de todo tipo sobre aquellos temas que sean de interés común para todos sus miembros. Señalaremos a continuación algunos de los cometidos más destacados que desempeña dentro del conjunto de la *Organización Internacional*:

- Su participación en la vida institucional de la Francofonía política viene dada por los consejos y recomendaciones que ofrece a la *Conferencia ministerial* y al *Consejo permanente*. Interviene, además, ante los Jefes de Estado y Gobierno durante las Cumbres francófonas (*Sommets*).
- En estrecha colaboración con la *Agencia de la Francofonía*, entabla y pone en práctica acciones diversas en los terrenos de la cooperación interparlamentaria y del desarrollo de la democracia. Estas acciones tienen como objetivo reforzar la solidaridad entre instituciones parlamentarias y promover la democracia y el Estado de derecho, más especialmente en el seno de todos los países y gobiernos pertenecientes a la comunidad francófona.
- Desarrolla y lleva a cabo un importante trabajo de reflexión en torno a temas como
 - las libertades y derechos políticos;
 - los Parlamentos y la comunicación;
 - el espacio económico francófono y la cooperación descentralizada;
 - la educación;
 - los obstáculos para la difusión de conocimientos en los países francófonos;

-el lugar del francés en las organizaciones internacionales.

- Se pronuncia sobre la base de informes establecidos por sus Comisiones especializadas, de las que nos ocuparemos al abordar la estructura de la institución.

Como introducción al trazado de la historia de la institución, incluiremos, como lo hace la propia *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía* en su página web, una cita de Léopold Sédar SENGHOR, pronunciada en febrero de 1966, en la que este destacado líder político lanzaba ya la idea de la creación de una asociación de parlamentarios de todos los países en que se hablase francés:

“Son los pueblos quienes, por la mediación de sus elegidos, empujarán a los gobiernos a avanzar sin reparar en obstáculos. Habría que reunir, en una asociación interparlamentaria a los parlamentos de todos los países donde se habla francés” (Léopold S. SENGHOR, alocución cit. en las páginas web de la *Asamblea parlamentaria de la Francofonía*, incluidas en la dirección de la *Agencia de la Francofonía*, <http://agence.francophonie.org>).

Los orígenes de la actual *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía* se remontan a la ciudad de Luxemburgo, donde en el mes de mayo de 1967 tuvo lugar la asamblea constitutiva de la *Asociación Internacional de parlamentarios de lengua francesa* (AIPLF), reuniendo entonces a los delegados de veintitrés secciones pertenecientes a Parlamentos de África, América, Asia, Europa y Oceanía.

Según señalamos ya en nuestra introducción, la AIPLF preconizó, desde el momento de su creación, la puesta en marcha de una institución intergubernamental de la Francofonía, siendo, por tanto, una de las grandes impulsoras del nacimiento en 1970 de la *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica* (ACCT), convertida en la actual *Agencia Intergubernamental de la Francofonía*.

Al tiempo que trabajaba por la difusión de la lengua francesa, lo que constituía su primer objetivo, la *Asociación Internacional de parlamentarios de lengua francesa* quería constituirse en reflejo y testimonio del pluralismo cultural de los pueblos de la Francofonía.

En el curso de su decimoséptima Asamblea general, celebrada en París en julio de 1989, la *Asociación* se convirtió en *Asamblea Internacional de parlamentarios de lengua francesa*, afirmando así su vocación de constituirse en organización interparlamentaria de los países de la Francofonía, según se había reconocido en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Dakar de mayo de 1989.

Durante la Cumbre de Mauricio de octubre de 1993, los Jefes de Estado y de Gobierno participantes, tras reafirmar el lugar eminente de la institución parlamentaria en el corazón de la democracia representativa y del Estado de derecho, consideraron que la AIPLF había de constituir el lazo de unión democrático entre los gobiernos y los pueblos francófonos. En consecuencia, decidieron reconocerla como Asamblea consultiva de la Francofonía, circunstancia que fue confirmada posteriormente mediante la *Carta de la Francofonía* adoptada en la Cumbre de Hanoi en noviembre de 1997. En aras a mantener la conformidad con lo estipulado en dicha *Carta*, la Asamblea decidió, en el curso de la sesión ordinaria celebrada en Abidjan en julio de 1998, adoptar la actual denominación de *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía*.

Las acciones desarrolladas por la *Asamblea Parlamentaria de la Francofonía* abarcan un buen número de actividades políticas, ocupándose muy especialmente del desarrollo de la cooperación interparlamentaria mediante la puesta en marcha de programas. Entre sus actividades destacan, en el campo de la acción política las siguientes:

- Adoptar resoluciones sobre temas de interés para la comunidad francófona en los campos político, económico, social y cultural.
- Adoptar igualmente consejos y recomendaciones con el fin de hacerlos llegar a la *Conferencia ministerial de la Francofonía* y al *Consejo permanente de la Francofonía*.
- Adoptar recomendaciones dirigidas a los Jefes de Estado y de Gobierno participantes en las Conferencias o Cumbres.
- Pronunciarse sobre aquellos acontecimientos políticos que se producen en el espacio

francófono.

Por lo que respecta a la cooperación interparlamentaria, las decisiones adoptadas por los Jefes de Estado y de Gobierno en las Cumbres han conducido a la *Asamblea Parlamentaria* a desarrollar aquélla mediante la puesta en marcha de cinco programas que son realizados en asociación con la *Agencia de la Francofonía*:

1. Las misiones de observación de elecciones: desde 1992 y hasta el momento presente, la Asamblea ha efectuado un total de 55 misiones preparatorias y de observación en 20 países diferentes en las que han participado parlamentarios procedentes de distintas secciones.
2. Los seminarios parlamentarios, a través de los que se pretende que los participantes, antiguos y nuevos parlamentarios, compartan las experiencias adquiridas y comparen los sistemas institucionales de sus países respectivos, así como los modos de funcionamiento de sus asambleas. Hasta el momento han tenido lugar un total de nueve en lugares como la República Centroafricana, Togo, Malí, Rumanía, Isla Mauricio, Egipto, Bulgaria y Laos.
3. Los resúmenes de los trabajos o documentos parlamentarios, a los que hay que conceder la necesaria publicidad con el fin de que se difundan las ideas discutidas en el seno de la Asamblea.
4. Las estancias o cursos de formación destinados a funcionarios de los Parlamentos del Sur y de Europa Central.
5. El programa de apoyo a la organización de los servicios de documentación de los Parlamentos del Sur, conocido como *Pardoc*.

Nos queda por efectuar una breve mención a la estructura de la Asamblea Parlamentaria. Esta institución emana de los Parlamentos y Asambleas que ejercen el poder legislativo en Estados o comunidades total o parcialmente francófonas. Sus principales órganos son:

- La Asamblea plenaria, que se reúne anualmente en sesión ordinaria.
- La Oficina o Despacho, compuesta por un número de miembros elegidos que oscila entre doce y dieciocho.
- La delegación permanente de la Oficina o Despacho.
- La Secretaría General, bajo la dirección de un Secretario General parlamentario, que tiene su sede en París.
- Las Comisiones permanentes, que ascienden a cuatro:
 - Comisión política;
 - Comisión de educación, comunicación y asuntos culturales;
 - Comisión de asuntos parlamentarios;
 - Comisión para la cooperación y el desarrollo.
- Las Asambleas regionales, responsables de la puesta en marcha de los objetivos de la Asamblea en el contexto particular de las regiones.

2.6 Relación de países miembros

Hasta el momento hemos dedicado un buen número de páginas a explicar la historia, objetivos, estructura y características de las distintas instituciones de la *Organización Internacional de la Francofonía*. En nuestra exposición nos hemos visto obligados a mencionar, de cuando en cuando, el nombre de algún país en concreto. Habitualmente, sin embargo, nos hemos referido siempre al conjunto de países francófonos, Estados y Gobiernos que comparten el uso del francés, etc. como si se tratase de un ente un tanto vago y abstracto, así como homogéneo y muy compacto sobre el que nada hay que cuestionar. Creemos, no obstante, que resulta imprescindible, para comprender la trascendencia política, así como el enorme alcance y las implicaciones ideológicas y económicas subyacentes al proyecto francófono, tener una perspectiva global del conjunto de países que forman parte de esta organización política internacional, ya que, de no hacerlo así corremos el riesgo de caer en la vaguedad, la superficialidad o incluso el reduccionismo.

En otro lugar de nuestro trabajo aludíamos al carácter variopinto del agrupamiento

surgido del movimiento francófono, en el que se entremezclan países en vías de desarrollo con otros pertenecientes al ámbito occidental donde la población goza de niveles de vida más que aceptables. También aludíamos a que ese hecho de compartir el francés como cimiento en el que se asienta la Organización dista mucho de presentar una situación homogénea en cuanto al uso de la lengua en los distintos países miembros.

Las razones antes apuntadas nos han decidido a indagar un poco más en la historia de ese conjunto de Estados y Gobiernos participantes en las Cumbres de la Francofonía en un deseo de profundizar en el origen de esos lazos con el movimiento francófono.

Boutros Boutros-Ghali, actual Secretario General de la Francofonía, en el apartado introductorio correspondiente al informe elaborado para dar cuenta a la Conferencia de Jefes de Estado y Gobierno de Moncton de las actuaciones llevadas a cabo por la Organización desde la Cumbre de Hanoi de 1997²², situaba la originalidad de esta agrupación de países actualmente constituida como organización política internacional en dos factores fundamentales que la diferenciarían de otras instituciones del mismo calibre, confiriéndole un carácter original. Éstos dos factores serían, por un lado, el hecho de que los lazos de unión se fundamenten en una lengua y cultura, la francesa, y en los valores por ésta vehiculados, que serían la libertad, la democracia y los Derechos humanos; y, por otro, la propia estructura de la Organización, ya que ésta acogería no sólo a Estados, sino también a gobiernos, como es el caso de Quebec, Nuevo-Brunswick o la Comunidad francesa de Bélgica. Se trataría de la única organización hasta la reciente creación de la Comunidad de países de lengua portuguesa, de entre todas las surgidas en la segunda mitad del siglo XX, que se fundamentaría, en el hecho de compartir una lengua. Reproducimos aquí, por su interés, un pequeño extracto del propio texto del informe, en el que Boutros Boutros-Ghali se defiende de las acusaciones de neocolonialismo dirigidas hacia Francia por el fuerte peso que en el conjunto de países francófonos corresponde al continente africano:

²² Cfr., para la referencia, la siguiente nota a pie de página.

“La Francofonía es pues a la vez una Comunidad antigua y una Organización moderna. Una Organización moderna y original, puesto que era, hasta la reciente creación de la Comunidad de países de lengua portuguesa, la única comunidad, entre todas las surgidas en el curso de este medio siglo, fundada sobre el empleo compartido de una lengua. Las otras Comunidades han nacido de una proximidad geográfica o de necesidades económicas, la mayoría de las veces, de estos dos criterios a la vez.

La primera originalidad de la Francofonía reside, pues, en esta adhesión fundada en una cultura y una lengua, y, por ende, en los valores que éstas vehiculan y que tienen por nombre la libertad, la democracia, los Derechos humanos. *Algunos han querido ver en la Francofonía la manifestación de una nostalgia del Imperio o de un neocolonialismo disfrazado. Eso es conocer poco la realidad francófonona, nacida y deseada fuera de Francia, esencialmente en el continente africano. Este continente es la cuna de la Francofonía y encarna, asimismo, su futuro. Es conocer poco, también, la geografía del espacio francófono, que se ha abierto a los países de Europa central y oriental. Es conocer poco, sobre todo, el ideal francófono, situado bajo el signo del respeto de la diversidad cultural y lingüística. La Francofonía es a la vez una y plural.*

La otra originalidad de la Organización internacional de la Francofonía se debe a su estructura misma, puesto que acoge a la vez Estados, pero también gobiernos, como Quebec, Nuevo Brunswick o la Comunidad francesa de Bélgica, ya agrupados en el seno de la Agencia Intergubernamental de la Francofonía, operador principal de los programas decididos por las Conferencias” (ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 1999, extracto de la introducción incluida en el *Rapport du Secrétaire Général de la Francophonie: de Hanoï à Moncton*²³) [La cursiva es nuestra].

§ Los países de la Francofonía

El número de Estados y gobiernos participantes en la última Conferencia de la Francofonía, celebrada, como repetidas veces hemos consignado, del 3 al 5 de septiembre de 1999 en Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá), asciende a un total de cincuenta y cinco repartidos por los cinco continentes: cuarenta y nueve miembros, dos nuevos Estados asociados y cuatro Estados observadores. Los dos Estados más recientemente asociados son la República de Albania (antiguo observador) y la República de Macedonia, mientras que los países que participaron en la misma en calidad de observadores son la República de Polonia

²³ Este texto figura en versión íntegra en las páginas web correspondientes a las publicaciones de la Organización Internacional de la Francofonía, incluidas por la propia institución: <http://www.francophonie.org>

(también observadora en la Cumbre de Hanoi de 1997), la República de Eslovenia, la República de Lituania y la República Checa.

Nos ocuparemos, previamente a la exposición de la relación de Estados y gobiernos miembros de la Francofonía, de aclarar cuál es la diferencia entre miembro, asociado y observador.

Cuando explicamos las distintas funciones encomendadas a cada una de las distintas instancias francófonas, señalamos a la *Conferencia Ministerial de la Francofonía* como encargada de recomendar a la Cumbre o Conferencia acerca de la admisión de nuevos miembros y miembros asociados, así como sobre la naturaleza de los derechos y obligaciones de éstos, función que aparece recogida en el artículo 4 de la *Carta de la Francofonía*²⁴. Esta Conferencia Ministerial actuaba como *Conferencia General de la Agencia de la Francofonía*, órgano al que compete pronunciarse sobre la admisión de nuevos Estados y gobiernos miembros en la Agencia. No viene mal recordar aquí que una de las originalidades a destacar de la Francofonía como organización internacional, si la comparamos con otras de parecidas características, radica en que está formada por Estados y gobiernos, en lugar de países, que suele ser lo habitual. El artículo 11 de la mencionada *Carta* establece las condiciones para convertirse en Estado miembro o gobierno participante, mientras que el artículo 12 sienta las bases para la adquisición de la condición de miembro asociado.

Según se estipula en el artículo 11, los Estados que fueron parte en la Convención de Niamey (Níger) de 1970, la que dio origen a la *Agencia de Cooperación Cultural y Técnica*, actual *Agencia de la Francofonía*, son considerados miembros de esta última.

Todo Estado que no fuese parte en la Convención de Niamey puede convertirse en miembro de la Agencia siempre que haya sido admitido como gobierno participante en la Cumbre o Encuentro (*Sommet*) y aceptado en calidad de miembro por la *Conferencia*

²⁴ Recordamos que al articulado de la *Carta* puede accederse en la dirección <http://www.francophonie.org>

Ministerial, actuando ésta como Conferencia General de la Agencia.

Dentro del pleno respeto de la soberanía y de la competencia internacional de los Estados miembros, todo gobierno puede ser admitido como gobierno participante en las instituciones, actividades y programas de la Agencia, bajo reserva de la aprobación del Estado miembro del que depende el territorio en el que el gobierno participante afectado ejerce su actividad, y según las modalidades convenidas entre este gobierno y el del Estado miembro.

Por su parte, el artículo 12 de la *Carta*, sienta las bases por las que un gobierno o Estado puede convertirse en miembro asociado. Así, se establece en éste que todo gobierno de un Estado que no es parte de la Convención puede, a petición propia, ser admitido por la Conferencia General -recordemos que éste es el órgano que orienta la actividad de la Agencia, aprobando su programa de trabajo y de organización- en calidad de miembro asociado. Igualmente, todo Estado que desee asociarse a algunas actividades de la Agencia puede concluir con ésta un acuerdo que fije las modalidades de participación en dichas actividades.

La relación completa de Estados y gobiernos miembros de la *Organización Internacional de la Francofonía* que ofrecemos a continuación incluye el total de los cincuenta y cinco países antes señalados²⁵, estando referidos los datos, por consiguiente, al conjunto de Estados y gobiernos presentes en la última de las cumbres celebrada en Moncton (Nuevo Brunswick, Canadá) en septiembre de 1999, ya fuese en calidad de miembros, asociados u observadores. Tras el listado de países, un tanto frío y en el que figuran nombres poco familiares para la mayoría del gran público, invitamos a consultar, en el Anexo III, algunos datos, necesariamente un poco genéricos pero muy ilustrativos, referidos a cada Estado y gobierno francófono. En ese mismo Anexo III incluimos los correspondientes mapas. Nuestra intención, con ese apoyo, es proporcionar una visión del conjunto de países y

²⁵ La relación de países que presentamos figura en la *Encyclopédie Hachette-Multimédia* (1999), siendo su dirección <http://www.encyclopedies.hachette-multimedia.fr>, entrada *La Francophonie*. Puede accederse también a esta misma información a través de la página web dedicada a los países miembros incluida por la *Organización Internacional de la Francofonía*: <http://www.francophonie.org>

gobiernos asociados al proyecto de la Francofonía en los cinco continentes. Los datos informativos generales se referirán a cuestiones como su ubicación geográfica y extensión, número de habitantes, régimen político, nombre oficial, lenguas oficiales, distribución etnolingüística de la población, principales recursos naturales, tasas de escolarización y fecha de establecimiento de lazos con la actual *Organización Internacional de la Francofonía*.

Aquí nos limitaremos a consignar, al presentar la relación de gobiernos y Estados vinculados al proyecto francófono, la fecha de su adhesión a la Francofonía, indicando asimismo si se trata de un miembro, Estado asociado o simple observador²⁶.

1. República de Albania:

- *Observador* en octubre de 1997.
- Miembro *asociado* desde septiembre de 1999.

2. Reino de Bélgica:

- Miembro desde marzo de 1970.

3. Comunidad francesa de Bélgica:

- Miembro desde marzo de 1980.
- Desde esa fecha, tras la reforma del Estado belga, la Comunidad francesa de Bélgica (Wallonie-Bruxelles) actúa con total autonomía en las instituciones francófonas.

4. República de Bénin:

- Miembro desde marzo de 1970.

5. República de Bulgaria:

- Miembro desde diciembre de 1993.

6. República democrática y popular de Burkina Faso:

- Miembro desde marzo de 1970.

7. República de Burundi:

- Miembro desde marzo de 1970.

²⁶ Los Estados y gobiernos que figuran en negrilla en este listado participaron en la *Octava Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno de Moncton* en calidad de observadores.

8. Reino de Camboya:
 - Miembro desde diciembre de 1993.
9. República de Camerún:
 - Miembro desde diciembre de 1991.
10. Canadá:
 - Miembro desde marzo de 1970.
11. Gobierno de Nuevo-Brunswick:
 - Gobierno participante* desde diciembre de 1977.
12. Gobierno de Quebec:
 - Gobierno participante* desde octubre de 1971.
13. República de Cabo Verde:
 - Miembro desde diciembre de 1996.
14. República Centroafricana:
 - Miembro desde octubre de 1973.
15. República Federal Islámica de Las Comores:
 - Miembro desde diciembre de 1977.
16. República del Congo:
 - Miembro desde diciembre de 1981.
17. República democrática del Congo:
 - Miembro desde diciembre de 1977.
18. República de Costa de Marfil:
 - Miembro desde marzo de 1970.
19. República de Djibouti:
 - Miembro desde diciembre de 1977.
20. Comunidad de Dominica:
 - Miembro desde diciembre de 1979.
21. República árabe de Egipto:
 - Estado *asociado* desde diciembre de 1983.
22. República Francesa:
 - Miembro desde marzo de 1970.

23. República de Gabón:
•Miembro desde marzo de 1970.
24. República de Guinea:
•Miembro desde diciembre de 1981.
25. República de Guinea-Bissau:
•Estado *asociado* desde diciembre de 1979.
26. República de Guinea Ecuatorial:
•Miembro desde diciembre de 1989.
27. República de Haití:
•Miembro desde marzo de 1970.
28. República democrática y popular de Laos:
•Miembro desde diciembre de 1991.
29. República del Líbano:
•Miembro desde junio de 1973.
30. **República de Lituania:**
•Estado *observador* desde octubre de 1999.
31. Gran Ducado de Luxemburgo:
•Miembro desde marzo de 1970.
32. República de Macedonia:
•Estado *asociado* desde septiembre de 1999.
33. República de Madagascar:
•Estado miembro en marzo de 1970, retirado de la comunidad francófona en diciembre de 1977.
•Actualmente miembro desde diciembre de 1989.
34. República de Malí:
•Miembro desde marzo de 1970.
35. Reino de Marruecos:
•Estado *asociado* desde diciembre de 1981.
36. República de Isla Mauricio:
•Miembro desde marzo de 1970.

37. República Islámica de Mauritania:
•Estado *asociado* desde marzo de 1980.
38. República de Moldavia:
•Miembro desde febrero de 1996.
39. Principado de Mónaco:
•Miembro desde marzo de 1970.
40. República del Níger:
•Miembro desde marzo de 1970.
41. **República de Polonia:**
•*Observador* desde octubre de 1997.
42. República de Rumanía:
•País observador en la Cumbre francófona de noviembre de 1991.
•Miembro desde diciembre de 1993.
43. República de Ruanda:
•Miembro desde marzo de 1970.
44. República Democrática de Santo Tomé y Príncipe (São Tomé e Príncipe):
•Miembro desde diciembre de 1995.
45. Santa Lucía:
•Estado *asociado* desde diciembre de 1981.
46. República del Senegal:
•Miembro desde marzo de 1970.
47. República de Seychelles:
•Miembro desde junio de 1976.
48. **República de Eslovenia:**
•Estado *observador* desde octubre de 1999.
49. Confederación Suiza:
•Miembro desde febrero de 1996.
50. República del Chad:
•Miembro desde marzo de 1970.

51. República Checa:

- Estado *observador* desde octubre de 1999.

52. República de Togo:

- Miembro desde marzo de 1970.

53. República de Túnez:

- Miembro desde marzo de 1970.

54. República de Vanuatu:

- Miembro desde diciembre de 1979.

55. República Popular de Vietnam:

- Miembro desde marzo de 1970.

2.7 Principales estrategias en el contexto mundial

Para concluir con este apartado dedicado al estudio específico de la Francofonía como organización política internacional a la que subyacen importantes implicaciones ideológicas, trataremos de efectuar una breve síntesis de los aspectos más relevantes. Comenzaremos por señalar que el proyecto francófono tiene en su punto de mira las grandes preocupaciones planteadas a escala mundial en los albores del siglo XXI. Su acción se dirige a aportar propuestas de intervención práctica en los terrenos político, económico, tecnológico y cultural. El último de los campos señalados, el cultural, es considerado como de capital importancia por las instancias políticas de la Francofonía, que partiendo de la base de unos lazos culturales compartidos por los Estados y gobiernos miembros, dirigen sus esfuerzos hacia la preservación de la paz, el desarrollo, la democracia y la defensa de los Derechos Humanos. Mediante la potenciación del acercamiento entre los pueblos y fomentando el refuerzo de los lazos de solidaridad existentes entre ellos a través de la puesta en marcha de acciones de cooperación multilateral se pretende dar impulso al desarrollo de sus economías.

En un principio la Francofonía tenía una dimensión principalmente cultural, fundamentando su razón de existir en el hecho de compartir una lengua y, por consiguiente, la cultura vehiculada por ésta. No obstante, estaban ya presentes en esos primeros momentos

de gestación del movimiento francófono durante la década de los sesenta motivaciones que respondían a una doble orientación: por una parte, se detectaban claros intereses económicos, tanto por parte de Francia, antigua metrópoli con eternas aspiraciones universalistas en cuanto a la difusión de su cultura y su lengua por el mundo, como de las antiguas colonias, que parecían resistirse a la idea de romper con los lazos del pasado; por otra parte, eran evidentes también las reivindicaciones relacionadas con el respeto a la identidad lingüística y cultural de un conjunto de países cuyos vínculos se fundamentaban en el hecho de compartir una lengua cada vez más amenazada en el contexto internacional por el predominio hegemónico del inglés, derivado éste del mayor protagonismo adquirido por Estados Unidos.

En consonancia con las transformaciones producidas en la segunda mitad de este siglo en las esferas económica, política y cultural, que han conducido a la globalización o mundialización de los modos de vida de la actual sociedad, la Francofonía se ha ido transformando también, acentuando cada vez más, en el curso de los últimos quince años, la dimensión política. En realidad, fueron las cumbres de Jefes de Estado y de gobierno de los países que comparten el francés las que facilitaron la adquisición, por parte del movimiento, de nuevas dimensiones en los niveles político, económico y científico. Como vemos, la Francofonía no nació de un día para otro, sino que se trata de un movimiento paulatinamente gestado a lo largo del tiempo gracias a la creación de toda una serie de instituciones con el fin de fomentar la colaboración entre los países poseedores de un mismo patrimonio lingüístico y cultural.

Pese a esa clara tendencia a poner cada vez más el acento en la dimensión política del movimiento, ésta sólo ha sido alcanzada en fechas muy recientes, concretamente en 1997, en el curso de la celebración de la *Séptima Conferencia o Cumbre de Hanoi*. Es entonces cuando la Francofonía se proyecta definitivamente en la escena internacional, dotándose de un documento legal, la *Carta*, en el que se establecen sus objetivos, estructura y modos de funcionamiento, así como de un portavoz, la figura del Secretario General, que se convierte en el representante oficial de una organización que persigue hacer oír su voz en el concierto mundial. Esta voz que se pretende hacer oír reivindica, en el marco de un contexto cultural

homogeneizador derivado del predominio en la sociedad actual de los modos de vida de factura angloamericana, la alternativa justamente opuesta a la uniformización. Se proclama así la defensa del reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural como un rico patrimonio de la humanidad que es necesario preservar a toda costa. Todo ello se inserta asimismo en un contexto político internacional marcado por los conflictos y las guerras ante el que la Francofonía reclama la defensa de la paz y de la democracia junto con el respeto a la soberanía de los pueblos y a los Derechos Humanos.

Una buena parte de los países que integran la actual *Organización Internacional de la Francofonía* forma parte de los conocidos habitualmente como países del Tercer Mundo. Ello pone de manifiesto las profundas implicaciones de la Francofonía, concebida como un espacio para la cooperación y el desarrollo, en una temática como la de las relaciones Norte-Sur, así como las consecuencias que se derivan, para muchos países, de las actuaciones emprendidas por la institución a través de sus operadores. Uno de los importantes objetivos de la Organización se sitúa en promover el desarrollo económico estable de los pueblos. La educación y la alfabetización de la población se encuentran también entre los objetivos a alcanzar por los distintos programas puestos en marcha en el terreno cultural.

Las actuales metas de la *Organización Internacional de la Francofonía* se sitúan en desarrollar las alianzas e intereses comunes en todos los sectores de la actividad humana: educación, formación, relanzamiento del francés científico, tecnologías al servicio de las lenguas y del plurilingüismo, vulgarización de los saberes a través de los medios de comunicación y, en general, dinamización de todas las empresas relacionadas con la lengua y la cultura.

Subyace a todas las acciones emprendidas por la Francofonía una clara defensa de la lengua francesa, para la que se reclama una mayor presencia y protagonismo en la escena internacional sobre la base de esa alegada necesidad del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural frente a la tendencia dominante actual, que atribuye al inglés el papel exclusivo de *lingua franca*.

Uno de los campos más estratégicos en el que la Francofonía concentra buena parte de sus esfuerzos es el del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, figurando, entre sus objetivos más inmediatos,

- la conexión de los países francófonos del Sur;
- las producciones didácticas y culturales en francés;
- la puesta en marcha de redes electrónicas francófonas que permitan tanto al francés como a las lenguas de los países miembros, la difusión a través de Internet;
- la difusión del saber científico a escala mundial mediante las redes electrónicas.

Estas declaraciones de intención se acompañan de una voluntad de especificar las distintas acciones de cooperación multilateral que han de ser emprendidas con el fin de dar respuesta a las necesidades de las comunidades en relación con la diversidad de las culturas, y el desarrollo e integración económica regional y general. Estas actuaciones se materializan en la práctica a través de la puesta en marcha de programas por parte de la *Agencia Intergubernamental de la Francofonía* (también conocida como *Agencia de la Francofonía*), institución que actúa en colaboración con numerosos organismos internacionales. Asimismo compete a los operadores directos reconocidos por la Cumbre, la *Agencia Universitaria Francófona*, la *Universidad Senghor de Alejandría*, la cadena *TV5* y la *Asociación de alcaldes de ciudades parcial o enteramente de lengua francesa*, la planificación y ejecución de distintos programas encaminados a la consecución de los objetivos perseguidos por la *Organización Internacional de la Francofonía*.

Es importante destacar, desde un punto de vista geopolítico, que la Francofonía se considera a sí misma como instancia mediadora entre los grandes grupos económicos y los nuevos imperios industriales desarrollados a escala mundial. Según se hace constar en el *Dictionnaire Universel Francophone* (AUPELF-UREF, 1997), el espacio económico francófono representa un mercado potencial de quinientos millones de personas (12% de la producción mundial, 18% de los intercambios comerciales internacionales) y un P.N.B. de

catorce mil millones de francos franceses. Una carta de la empresa francófona y una etiqueta francófona deberían contribuir, de acuerdo con esta misma fuente, a desarrollar los intercambios comerciales y a favorecer el uso del francés como lengua de trabajo en las empresas. En un contexto así, la naturaleza multicultural de la Francofonía constituiría su fuerza principal en el concierto internacional.

2.8 Francofonía y plurilingüismo

La política lingüística se inscribe en el centro neurálgico del proyecto francófono, abarcando tareas como la instrumentalización, normalización, traducción, enseñanza y adecuación lingüística. Los objetivos en este terreno se dirigen en dos direcciones que, a nuestro entender, resultan difíciles de conciliar: por un lado, promoción del conocimiento y difusión de la lengua francesa, y, por el otro, defensa del pluralismo lingüístico existente en el espacio geopolítico que configuran los países miembros de la Francofonía.

En nuestra opinión, subyace, en realidad, a esa defensa a ultranza del pluralismo lingüístico el deseo de preservar, en la mayor medida posible, el mantenimiento de la lengua francesa en la escena internacional, aún a riesgo de tener que renunciar a un cierto purismo en materia de aceptación de usos por parte de la Academia francesa que, como suele ser habitual en este tipo de instituciones, se caracteriza por una buena dosis de conservadurismo. El acento se pone especialmente en la necesidad de reconocer las distintas variedades de la lengua francesa, las particularidades léxicas a que ha dado lugar a través del tiempo la utilización de un idioma que no era el propio en los distintos contextos de uso del conjunto de países francófonos, variedades que en muchas ocasiones han surgido como consecuencia del contacto con otras lenguas. En tiempos pasados, estas particularidades habrían sido consideradas como elementos “contaminantes”, contrarios al buen uso de la lengua. En ese sentido, las posturas se han hecho mucho más flexibles en el momento actual.

Los programas puestos en marcha por la Francofonía se dirigen, no obstante, de manera clara, hacia la enseñanza del francés y en francés, aunque para ello sea necesario

inscribir ésta en un contexto de enseñanza bilingüe, compatibilizándola con la de otras lenguas. Este deseo de promover la lengua francesa a ultranza formaría parte de un entramado más amplio de la Francofonía como intento de ofrecer un proyecto global de sociedad que trata de oponerse a la omnipresencia y preponderancia del inglés a nivel internacional, considerándose que la aceptación de la lengua anglosajona como instrumento de comunicación en las relaciones internacionales es un elemento uniformador contrario al reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural. Esa defensa del pluralismo lingüístico y cultural es enarbolada por la institución francófona como estandarte que pretende convertirse en el símbolo de la oposición a la uniformización derivada de la mundialización industrial y comercial de signo angloamericano imperante en el mundo contemporáneo. En nuestra opinión, como ya señalamos, la proclamación de la necesidad de reconocer y respetar las diferencias lingüísticas y culturales se inscribiría en ese contexto más amplio de oferta de un proyecto de sociedad alternativo al modelo imperante anglosajón cuyo principal vehículo de expresión sería la lengua francesa, del mismo modo que el inglés lo sería de aquél, con lo cual esa pretendida defensa del pluralismo lingüístico resultaría un tanto cuestionable.

Lo que sí queda claro, en cualquier caso, es que la lengua francesa aparece de manera manifiesta como instrumento de comunicación que es necesario potenciar dentro del proyecto global de la Francofonía, con lo que, en nuestra opinión, queda un poco en entredicho ese pretendido deseo de reconocer la diversidad del conjunto de lenguas presentes en el espacio francófono. Autores como Jean-Pierre CUQ (1991, pág. 59) destacan, en el período de constitución de la Francofonía, hacia los años sesenta, cómo la enseñanza de la lengua francesa o por medio de la lengua francesa se convirtió en el motor institucional más poderoso de la comunidad francófona, planteándose la manera de conseguir su consagración como lengua oficial mediante su inserción en los sistemas educativos de los distintos países y estados que entonces la integraban.

2.9 Algunas reflexiones e interrogantes

En este apartado específicamente consagrado a la Francofonía nos hemos centrado

de manera importante en la versión por así decirlo “oficial”. A simple vista, el entramado institucional francófono expuesto en nuestros anteriores subapartados se asemeja a una compleja pero muy trabajada telaraña. Así como en esta última todos los hilos cumplen una finalidad y desempeñan una misión imprescindible para la solidez de la construcción del conjunto, algo similar puede decirse de las instancias francófonas, presididas todas ellas por una intencionalidad manifiesta y públicamente expresada en un documento oficial, la Carta. Sus objetivos más profundos no son, pese a ello, todo lo claros que pudiera pensarse. ¿Alternativa real a la mundialización de factura angloamericana? ¿Auténtico deseo de promover el desarrollo de los países del África subsahariana? ¿Simple intento de recuperar el poder perdido? ¿Defensa del pluralismo lingüístico y cultural enarbolando la bandera de promoción y difusión de una única lengua símbolo del poder económico, del dominio ejercido sobre otros pueblos en un pasado colonial no muy lejano? De manera concisa, nos disponemos ahora a abordar el análisis del movimiento francófono desde una perspectiva más crítica, incluyendo algunas reflexiones personales y grandes interrogantes que suscita, bajo nuestro punto de vista, dicho proyecto. Nuestra exposición se articulará en torno a tres grandes puntos, en los que someteremos a examen crítico las siguientes cuestiones:

- 1ª.- El papel de la Francofonía en el actual contexto de la mundialización de signo angloamericano.
- 2ª.- El fundamento de las acusaciones de neocolonialismo.
- 3ª.- El papel del francés como lengua de desarrollo.

Comenzando con algunas reflexiones personales, señalaremos, en primer lugar, que para entender la razón de ser de la Francofonía, hemos de situarnos en el actual contexto de la mundialización y globalización derivado del predominio hegemónico de los Estados Unidos en el panorama internacional tras la Segunda Guerra Mundial. Como consecuencia del mismo, dos tendencias de signo opuesto son cada vez más visibles en la escena mundial: por un lado, la uniformización cada vez mayor de los modos de vida de la sociedad contemporánea; por otro, la reivindicación del reconocimiento de las diferencias como resistencia a la anterior. Desde esa óptica, la Francofonía ha de ser considerada como un

intento de hacer frente al imperialismo económico, político, lingüístico y cultural ejercido en el momento presente por los Estados Unidos con el fin de instaurar un nuevo equilibrio mundial. El principal motor subyacente al proyecto francófono sería de carácter económico y derivaría del deseo de contrarrestar el poderío de Estados Unidos en los escenarios internacionales. El objetivo de la Francofonía se situaría, a nivel oficial, en ofrecer una alternativa al actual contexto mundializador, acusándose a este último de conllevar el no reconocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales como expresión de un rico patrimonio que es preciso potenciar y salvaguardar.

La propuesta francófona, inspirada, como telón de fondo, por la defensa y promoción de la paz, la democracia, el respeto a la soberanía de los pueblos y a los Derechos Humanos, resulta aparentemente muy loable, si bien encierra numerosos puntos cuestionables. La Francofonía constituye un terreno escabroso, atravesado por dimensiones ideológicas profundas e intereses ocultos que no resulta sencillo aprehender en toda su complejidad.

Samir AMIN (1997b) se ha ocupado de analizar de qué manera la Francofonía podría realmente convertirse en una auténtica alternativa a la mundialización de factura angloamericana imperante en el contexto mundial en el momento presente. Este autor defiende la necesidad de articular resistencias en todo el mundo para contrarrestar el predominio hegemónico del modelo económico neoliberal impuesto desde los Estados Unidos, responsable de la americanización cultural del mundo. Es en ese macro-contexto económico mundial, claramente homogeneizador y anulador de las diferencias lingüísticas y culturales donde han de inscribirse las luchas en pro de proyectos de sociedad globales alternativos. El vehículo lingüístico de ese marco neoliberal dominante es claramente el inglés americano, quedando relegadas a un segundo plano todas las restantes lenguas del mundo. En opinión de Samir AMIN, la instauración de un nuevo equilibrio mundial pasaría por la consolidación de grandes espacios culturales y lingüísticos como la Francofonía. Al permitir recrear nuevas áreas de solidaridad en un mundo sometido a la vez a la globalización y fragmentación, estas entidades regionales contribuirían a la descentralización de la acción a escala de todo el planeta y, por esa vía, a la democratización de las relaciones internacionales. Siguiendo a este

mismo autor, las alternativas a la mundialización angloamericana habrían de fundamentarse en torno a conceptos como policentrismo, pluriculturalismo y multilingüismo:

“La resistencia a la mundialización desbocada debe ser sostenida y desarrollada en todos los lugares del mundo. Pero su éxito exige que se le oponga un proyecto alternativo que no puede ser coherente más que si es a la vez el de una mundialización policéntrica, pluricultural y plurilingüe, y que si está fundamentado en proyectos societarios nacionales y regionales que definan los términos de contratos sociales democráticos y las modalidades de regulación de los mercados que les corresponden.

En esta perspectiva, y sólo en ella, la Francofonía podría adquirir una fuerza real y su reivindicación legítima en pro de otra modalidad de mundialización respetuosa del plurilingüismo confluir con otras fuerzas de resistencia a la hegemonía de Estados Unidos y a la dominación de la lengua y de la cultura que ésta vehicula” (Samir AMIN, 1997b²⁷).

En el momento actual, la principal resistencia a la mundialización desbocada provendría de tres grandes focos que no habrían consentido en someter sus economías al modelo neoliberal: Asia Oriental (China, Corea y Taiwán), el sudeste de Asia y la India. Los Estados de las zonas antes mencionadas, pese a merecer en muchos casos (exceptuada la India) el apelativo de “poco democráticos” en el sentido convencional del término, no habrían asumido los dogmas de la adhesión al pensamiento único, defensor de la desregulación y del desmantelamiento de las funciones del Estado. Los poderes públicos establecerían en ellos medios más o menos adecuados que les permiten controlar su participación en los mercados mundializados e inscribirse de manera selectiva en aquello que ofrecen. El hecho de optar por formas de gestión económica y social no liberales explicaría el éxito que conocen en términos de crecimiento, éxito que contrasta con la crisis económica y social extendida por otras zonas del mundo como Latinoamérica, África, Asia occidental o los países del Este, donde sí encontraríamos países que habrían aceptado someterse a las exigencias de la mundialización desenfrenada. Por su parte, conjuntos político-económicos como la Unión Europea, que tratan también de desafiar el poderío de Estados Unidos, presentarían, como principal problema para

²⁷ Citamos aquí un extracto de una alocución acerca de las relaciones entre plurilingüismo y mundialización (“Le plurilinguisme, une exigence pour la mondialisation”) efectuada en el curso de un Congreso celebrado en Hué, Vietnam, en octubre de 1997 que respondía al título *Les Assises de l'enseignement du et en français*. El texto citado ha sido localizado en la dirección <http://www.aupelf-uref.org/framonde/framonde/assises>

poder erigirse en una auténtica alternativa a la actual mundialización, el someterse también al juego del modelo económico neoliberal.

Para Samir AMIN, la forma de frenar la actual mundialización hegemónica impuesta por los Estados Unidos pasaría por articular propuestas alternativas de regionalización basadas en modelos económicos opuestos al neoliberalismo triunfante que impera en la escena mundial en el momento actual:

“se pueden concebir regiones -de geometría variable- concebidas como medios de promoción de la alternativa pluripolar, pluricultural y plurilingüe. La Europa (social), el panafricanismo, el panarabismo, el pan-latinoamericanismo, el asiatismo, encontrarían su puesto en esta visión de otra mundialización. Sobre estas bases se podría igualmente repensar, entre otras cosas, una construcción de relaciones Europa-mundo árabe-África subsahariana que salga de los caminos derrotados del neocolonialismo. Sobre estas bases, las aspiraciones de la Francofonía, que no son en absoluto contradictorias con los de los otros conjuntos regionales concebibles encontrarían su lugar. Sobre estas bases, una Francofonía activa podría desempeñar funciones saludables, estimulando otras iniciativas en Europa y en el mundo. En su defecto, asociada a la persecución de los objetivos contradictorios de la mundialización desbocada, la Francofonía quedaría confinada a las funciones de elemento decorativo de una diplomacia obsoleta, dirigiendo combates de retaguardia perdidos de antemano”(Samir AMIN, 1997b).

En relación con las ideas desarrolladas por este pensador, indicaremos, a modo de síntesis, que, en su opinión, es posible y necesario articular alternativas de resistencia a la mundialización de signo angloamericano, pero, para ello, los proyectos han de basarse en modelos económicos no dictados por los principios del neoliberalismo imperante. Además, para que los nuevos bloques económicos pudiesen responder a una nueva mundialización de carácter policéntrico, pluricultural y plurilingüe, deberían constituirse sobre la base de una identidad común materializada en unos rasgos culturales y/o lingüísticos compartidos entre los países y estados integrantes de cada uno de ellos.

Por lo que respecta a las acusaciones de neocolonialismo, pensamos que éstas tienen un fundamento claro, aunque sea preciso matizarlas. En la Francofonía se integran países desarrollados del mundo occidental junto con otros pertenecientes al llamado “Tercer

Mundo”. No se trata en modo alguno de una relación de cooperación basada en criterios de paridad o igualdad, existiendo una clara dependencia de los países en vías de desarrollo con respecto a la antigua metrópoli para poder mejorar sus maltrechas economías. Nuestro juicio se inclinaría a considerar el movimiento como una nueva forma o versión contemporánea de dominación ejercida, como es habitual, desde los focos que gozan de poder. Aun cuando no cuestionemos que los estados y gobiernos miembros pertenecientes, por ejemplo, a la zona francófona del África subsahariana, puedan resultar beneficiados gracias a los distintos acuerdos de cooperación suscritos en este marco institucional, pensamos que la Francofonía se situaría, en cierto sentido, al mismo nivel que el actual predominio hegemónico de Estados Unidos en el orden internacional. Ambas podrían ser consideradas como las nuevas formas de ejercicio de poder y dominio de unos pueblos sobre otros ligadas desde siempre a la historia de las civilizaciones, o, dicho en otras palabras, como formas de imperialismo. Si se nos permite la comparación, conjuntos como la Francofonía no constituyen sino una versión evolucionada, acorde con los tiempos que corren, de lo que antes se conocía como colonialismo, creando lazos de dependencia fundamentalmente económica entre países dominantes y dominados.

Finalmente, por lo que se refiere a la consideración o no del francés, en el contexto de la Francofonía, como lengua de desarrollo, son varios los elementos que pueden ser sometidos a crítica. En primer lugar, en el caso del África subsahariana, surge una primera duda derivada de elevar al rango de oficial una lengua inicialmente impuesta a la población, que es sentida por ésta como la antigua lengua de los colonizadores y que no constituye su vehículo de expresión habitual. Pese a esta circunstancia, el francés es identificado por los habitantes de los países de esta zona francófona como el vehículo que posibilita el ascenso social, siendo además la que les permite el acceso a los mercados internacionales. Ello conlleva, en cierto modo, una renuncia a la propia identidad lingüística y al desarrollo de ésta dentro del sistema escolar. Es verdad, no obstante, que en los países africanos francófonos se tiende cada vez más a contemplar dentro del nivel de enseñanza primaria un plurilingüismo en el que se combina el francés con las lenguas locales. En segundo lugar, la elevación del francés al rango de lengua oficial responde, en muchos casos, a la no existencia de una única

lengua que pueda considerarse lo suficientemente consolidada, estable e implantada entre la población como para poder ser considerada como tal. Subyace igualmente en estos casos la necesidad de contar, para los intercambios comerciales con una lengua ampliamente conocida en los escenarios internacionales. El conocimiento del francés se convierte así en elemento clave para el desarrollo de estos países, conllevando su dependencia en relación con la antigua lengua de dominación, que pasa a convertirse, en el nuevo contexto, en “lengua de solidaridad”.

CAPÍTULO III

POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA UNIÓN EUROPEA

POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL MARCO DE LA UNIÓN EUROPEA

Este capítulo tiene como objetivo prioritario ofrecer una perspectiva de conjunto de las lenguas extranjeras actualmente enseñadas en los sistemas educativos europeos en los niveles de escolarización obligatoria, atendiendo especialmente al análisis de los programas oficiales de distintos países correspondientes al nivel de enseñanza secundaria, aunque teniendo también bastante presentes los de primaria. Nos veremos no obstante obligados, en ocasiones, a referirnos a otros niveles educativos como pueden ser el de educación infantil o incluso a la enseñanza secundaria post-obligatoria. Inscribimos este estudio comparativo de los programas de lenguas extranjeras vigentes en los países del entorno europeo en el marco más amplio de la política lingüística por la que se rige actualmente la Unión Europea, prestando atención a una doble vertiente: el funcionamiento de las lenguas en las instituciones comunitarias y los principios sobre los que ha de asentarse la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Antes de entrar en profundidad en el análisis arriba mencionado, presentaremos un marco conceptual cuyo objetivo es poner de manifiesto las influencias y repercusiones que los cambios sociales acontecidos en los últimos tiempos han tenido sobre la educación en Europa. Recurriremos para ello a los planteamientos de J.H.C. VONK (2000). Ello facilitará la comprensión del modo en que dichos cambios han afectado al ámbito específico de las lenguas extranjeras, proporcionando una base en la que asentar el resto de nuestra exposición.

Previamente al análisis comparativo de los planes de estudio para la enseñanza de las lenguas en Europa, consagraremos una parte de nuestro capítulo al examen de algunos importantes textos o documentos oficiales comunitarios referidos a las medidas a adoptar por la Unión Europea en el terreno de la educación y, de manera más específica, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Nuestro estudio de la normativa oficial comunitaria seguirá un orden cronológico descendente. Comenzaremos analizando los documentos correspondientes a las fechas más cercanas a nosotros en el tiempo hasta remontarnos a los primeros en que se recogen actuaciones a emprender en materia de educación y enseñanza de

las lenguas extranjeras. En ellos puede seguirse la pista de una línea discursiva que asocia el aprendizaje de los idiomas con la ampliación de horizontes culturales en el ser humano y con el desarrollo de una mejor comprensión intercultural. Esta línea discursiva guarda un estrecho vínculo con el tema central de nuestra tesis: la profundización en el papel que desempeña el conocimiento sociocultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso particular el francés. Pretendemos así en este capítulo ahondar en el modo en que los programas o planes de estudios de los distintos países europeos contemplan ese valor formativo inherente al proceso de aprender un idioma inscribiéndolo en el marco más amplio de la política educativa comunitaria.

En un segundo momento de nuestro capítulo, también como paso previo al estudio comparativo de los programas de lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos, contrastaremos el discurso oficial comunitario acerca de la imperiosa necesidad de promover el conocimiento de lenguas entre los ciudadanos y ciudadanas europeos de todas las edades, incluso fuera del ámbito propiamente escolar, con el parecer de estos últimos en relación con el tema. Descubriremos así la existencia de numerosas coincidencias, pero también abundantes discrepancias entre la postura defendida en los textos oficiales comunitarios y la opinión pública europea.

Consagraremos asimismo un apartado del presente capítulo al estudio de las normas de funcionamiento lingüístico en las instituciones comunitarias, normas que pondremos en relación con la política lingüística en materia de enseñanza de lenguas extranjeras defendida en el seno de la Unión Europea.

1. SISTEMA EDUCATIVO Y CAMBIOS SOCIALES: MARCO CONCEPTUAL

Como justificación del interés del análisis de los documentos comunitarios referidos a educación, incluimos a continuación una pequeña cita de J. H. C. VONK, para quien el seguimiento de estos textos permite comprobar los cambios sufridos en los últimos tiempos

por la educación en el contexto europeo:

“Si uno estudia los documentos sobre educación que han sido publicados, tanto por los gobiernos nacionales como por los diversos organismos de las estructuras de cooperación europeas, durante las últimas décadas, es fácil constatar que las condiciones para la enseñanza han cambiado rápidamente. (...) No solamente el proceso de unificación de Europa (que ha conducido a la Unión Europea), sino también el esfuerzo por mantenerse al corriente de los desarrollos industrial y económico en cualquier parte del mundo, han tenido una influencia fundamental en los cambios habidos en las sociedades europeas y, en particular, en sus sistemas educativos. Europa ya no es el centro cultural e industrial del mundo. En consecuencia, tiene que redefinir su lugar en el mundo: mediante un nuevo examen de la esencia de sus valores y de su herencia social y cultural, por medio de una reevaluación de los propósitos y objetivos de su educación en la perspectiva de la sociedad de la información que se avecina, y mediante la recuperación del equilibrio adecuado entre las metas y los contenidos de la educación y las demandas del mundo del trabajo” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 21).

Para este mismo autor, que se ocupa de analizar el impacto de los cambios sociales sobre la educación en Europa, los actuales retos a que se enfrenta el viejo continente en el momento actual en el terreno educativo tendrían su origen primigenio en un conjunto de acontecimientos variados ocurridos en las sociedades europeas que se traducirían en el planteamiento de toda una serie de nuevas exigencias al sistema educativo. Estos cambios o acontecimientos sociales podrían sintetizarse, de acuerdo a su criterio, en torno a cinco grandes campos:

1. Cambios en el mundo de la educación: Las importantes transformaciones alegadas en este apartado se basan en la consulta de documentación oficial del Consejo de Europa (Council of Europe, *Documents of the fifteenth session of the standing conference of the European ministers of education*, Helsinki, 1986, Estrasburgo, Autor, 1987, cit. en J. H. C. VONK, 2000, págs. 22-25), pudiendo resumirse en las siguientes:

-El paso de una educación elitista a una educación para todos, que afecta a los objetivos básicos de la educación, dando como lugar la adopción de un concepto de escuela comprensiva, cuya meta es proporcionar al alumnado las habilidades básicas

que le capaciten para participar de manera efectiva en la sociedad actual.

-La ampliación del período de escolaridad obligatoria, un índice elevado de contenidos memorísticos en el curriculum, un notable aumento de la diversidad cultural en las aulas, la tendencia a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias, cuestiones todas estas que conducen a una menor homogeneidad de la población escolar, lo que supone un desafío para el profesorado. Se demanda así a este último la aplicación de estrategias de enseñanza adaptadas a las diferentes circunstancias del alumnado.

-La introducción de las nuevas tecnologías en la escuela, que afectará cada vez de manera más importante a los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiriendo del profesorado el desarrollo de habilidades distintas de las usualmente empleadas para la gestión del aula, debiendo desplazarse el centro de interés del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno o alumna, abandonándose la perspectiva de las estrategias centradas en el profesorado.

-La apertura de la escuela al mundo que está fuera de sus puertas, que puede considerarse como un paso hacia adelante a la hora de desarrollar una educación más abierta a todo. Ello da lugar a que los distintos grupos y fuerzas sociales traten de reforzar su influencia en la educación. El profesorado se verá enfrentado así a demandas sociales cambiantes, siendo su trabajo y los resultados de éste objeto de juicios controvertidos por parte de la sociedad.

2. Acusada tecnificación del mundo del trabajo: Se destaca aquí la importancia que reviste el desplazamiento de necesidades desde un personal semicualificado o no cualificado, hacia un personal ampliamente especializado y cualificado. Ello plantea a los gobiernos la necesidad de elevar el nivel general de cualificación de la juventud, reduciendo cada vez más las cifras de abandono escolar antes de la edad correspondiente y buscando la renovación del curriculum escolar en cuanto a contenido y metodología.

3. La tecnificación y racionalización del mundo educativo: Se busca la reducción de costes por estudiante mediante el incremento de la eficiencia del sistema, hasta el punto de que

podemos hablar de un proceso de “industrialización de la educación”. Se tiende así a buscar un modo industrial de producción de personas educadas, que están bien preparadas para entrar en el mercado de trabajo. Se trata de un proceso cuyos principios rectores son las tasas de entrada y salida, la estandarización, la eficiencia y la economía. Señala J. H. C. VONK, a este respecto que

“los alumnos se convierten en objetos sujetos a un proceso estandarizado denominado ‘educación’. A su vez, se tiende a considerar a los profesores como técnicos que ejecutan un currículum prescrito de un modo preestablecido” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 24).

4. Una atención cada vez mayor por parte del gobierno hacia la educación en valores: Más concretamente, se trata de desarrollar, dentro del currículum, temas como la educación sobre la democracia, los derechos humanos y la tolerancia.

5. La dimensión internacional adquirida por la educación y la formación profesional en Europa: Esto supone que ya no se va a educar a los individuos para trabajar sólo en el propio país, ya que las generaciones futuras han de estar preparadas para trabajar en cualquier lugar de Europa. Ello justifica el incremento de la atención gubernamental hacia la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles, especialmente en lo que concierne a una mayor eficacia, competencia y adaptación a la vida laboral.

J. H. C. VONK se propone así establecer un marco conceptual para ubicar en él las relaciones entre contexto social y enseñanza. En consonancia con el marco planteado, considera al sistema educativo

“como un sistema relativo, autónomo y abierto, que está influido por el ambiente en el que opera. Este ambiente, o contexto social, que afecta a los avances en el sistema educativo, codefine las condiciones y la naturaleza de la enseñanza y asume las demandas sobre el sistema educativo en conjunto que puedan conducir a cambios o innovaciones en la educación” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 27).

En su intento de establecer el vínculo e influencia del contexto social sobre el sistema

educativo, distingue nuestro autor un cierto número de fuerzas sociales. Éstas son consideradas como resultado del desarrollo en otros sectores de la sociedad. Representan elementos micro (nivel local) y macro (nivel nacional o regional), pero están sin embargo ampliamente determinadas por el desarrollo a una escala global que no sólo afecta a las diversas sociedades nacionales, sino a la sociedad europea en su conjunto. Los políticos encargados de la educación traducen las demandas hechas al sistema educativo por su contexto social en una serie de objetivos que posteriormente se materializan en los currícula. Ya en el ámbito de la escuela, la dirección y el profesorado se ocupan de convertir estos currícula en actos concretos de enseñanza.

La razón de que nos hayamos detenido en exponer el marco conceptual de J. H. C. VONK para explicar los vínculos entre el sistema social y el sistema educativo se encuentra en que éste proporciona un buen fundamento teórico para nuestro objetivo de someter a estudio los cambios producidos en educación y, dentro de ésta, en el campo de las lenguas extranjeras en Europa debido a toda una serie de transformaciones acontecidas a raíz del proceso de constitución de la Unión Europea y del mercado único.

2. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS TEXTOS OFICIALES COMUNITARIOS

El tema del presente capítulo, esto es, la enseñanza de los idiomas comunitarios en la llamada “Europa de los quince”, ofrece una especial actualidad. Ocurre así que, por iniciativa de la Comisión europea y del Consejo de Europa, el año 2001 ha sido declarado oficialmente por el Parlamento europeo como “Año europeo de las lenguas” (Décision N° 1934/2000/CE du Parlement Européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l’Année européenne des langues 2001, JO n° L232, 14-9-2000, págs. 1-5¹). Este hecho ha dado lugar a la organización de numerosos acontecimientos e iniciativas encaminadas a una promoción

¹ Las siglas JO (= *Journal officiel des Communautés européennes*) corresponden al *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, conocido aquí en España como *DOCE*.

cada vez más activa de la enseñanza de las lenguas y de la diversidad lingüística y cultural que caracterizan a Europa, objetivo éste que figuraba recogido en el texto oficial de la proclamación:

“Durante el Año europeo de las lenguas, se emprenderán acciones de información y de promoción sobre el tema de las lenguas, con el fin de promover el aprendizaje de las lenguas por parte de todas las personas residentes en los Estados miembros. Estas medidas cubrirán las lenguas oficiales de la Comunidad, así como el irlandés y el luxemburgués, y otras lenguas designadas por los Estados miembro para los fines de la aplicación de la presente decisión” (JO, N° L232, 14-9-2000, art. primero, apartado 2, pág. 3²).

No está de más incluir aquí una pequeña crítica a esta imperiosa necesidad que parece sentir la sociedad en el momento actual de organizar “días, semanas o años dedicados a”. Compartimos la opinión de Lid KING, director del *Center for Information on Language Teaching and Research (CILT)* de Londres (*Centro de información sobre la investigación y enseñanza de las lenguas*), cuando muy certeramente afirma:

“A veces, parece que esta tendencia conmemorativa en la sociedad moderna está concebida para rellenar todos nuestros días y años con recordatorios o toma de conciencia de algo. Averiguar si nuestra adhesión a este nuevo calendario de días de fiesta seculares es símbolo de una pérdida espiritual o simplemente un elemento de marketing es sin duda una cuestión que reviste el mayor interés para los antropólogos sociales” (Lid KING, 2001, pág. 21).

Resulta evidente, además, que el impacto de un “día/año dedicado a” es limitado y que

“Nuestra sociedad está sometida a un continuo bombardeo de sofisticadas e intensas técnicas de mercado -un continuo triunfo de la forma sobre el contenido- e intuitivamente parece que la gente puede mostrar bastante resistencia a esos continuos asaltos a su atención” (Lid KING, 2001, pág. 23).

² La traducción es nuestra, dado que hemos consultado el original francés.

De ahí la dificultad que encierra, en su opinión, captar el interés del público en general hacia un tema como el de las lenguas. Lo importante sería tratar de concentrarse en cómo conseguir extender el impacto del año al 2002 y más adelante. Esto es, hay que tener presentes las aspiraciones a más largo plazo. Una segunda dificultad o reto vendría dada por el modo en que se ven las lenguas en la sociedad. Así, los profesionales de las lenguas no cuestionan en absoluto que ser competente en lenguas es de por sí valioso. Sin embargo, fuera del mundo de las personas dedicadas a las lenguas, hay que plantear el papel de éstas dentro de una argumentación más general acerca de las competencias y habilidades requeridas en la sociedad del siglo XXI. Para mucha gente, ser competente en lenguas es una habilidad deseable entre otras muchas destrezas también deseables. Un tercer desafío que plantearía el año se relaciona con los objetivos que se persigue alcanzar, objetivos compartidos en sus planteamientos generales por todos los países implicados. No existiría, sin embargo, tanta coincidencia en las prioridades específicas. Así, para unos el objetivo prioritario sería promover las lenguas menos extendidas; para otros, incrementar el aprendizaje de lenguas en el público adulto; para muchos, se trataría de promover la movilidad a través de un acceso cada vez mayor a las lenguas mundiales.

De ese discurso comunitario que considera la pluralidad lingüística europea como un rico patrimonio que es necesario preservar, y que potencia la ampliación de horizontes culturales derivada de su aprendizaje, con la consiguiente promoción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, se hace eco Denis GIRARD en los siguientes términos:

“Se piensa hoy generalmente que la multiplicidad de las lenguas habladas en Europa, al igual que en el resto del mundo, es una realidad con la que hay que contar y una riqueza para preservar, no para decretar en cada país que cada uno debe tener el derecho y el medio práctico de ser instruido en un gran número de lenguas, sino de serlo en su lengua materna y, al menos en una, preferentemente dos, lenguas extranjeras. Es eso lo que se entiende por una política de plurilingüismo destinada a combatir el temible handicap, que constituye en el mundo de hoy un monolingüismo de hecho por parte de un número excesivamente elevado de individuos” (Denis GIRARD, 1995, pág. 17).

2.1 Declaración del 2001 como “Año Europeo de las Lenguas”

Tras este pequeño inciso sobre las dificultades y desafíos que plantea consagrar una fecha a la enseñanza de los idiomas, volvemos al documento al que nos referíamos al comienzo de este apartado, el texto de la declaración del año 2001 como “Año europeo de las lenguas”. Cinco eran los grandes objetivos que el Parlamento Europeo esperaba alcanzar mediante esta proclamación, objetivos que exponemos de manera escueta a continuación:

1º) Sensibilizar a la población a tomar conciencia de la importancia de la riqueza lingüística y cultural existente en el seno de la Unión Europea y del valor que representa esta riqueza en términos de civilización y cultura.

2º) Promover el multilingüismo.

3º) Atraer la atención de un público lo más amplio posible acerca de las ventajas que proporciona el ser competente en varias lenguas

“como un elemento esencial del desarrollo personal y profesional (incluido para la búsqueda de un primer empleo) de los individuos, de la comprensión intercultural, del pleno uso de los derechos que confiere la ciudadanía de la Unión Europea y de la mejora del potencial económico y social de las empresas y de la sociedad en su conjunto” (JO, N° L232, 14-9-2000, art. segundo, pág. 3). [La cursiva es nuestra].

4º) Promover el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida y, caso de no ser así, desde el nivel de preescolar y primaria, y la adquisición de las aptitudes ligadas a la utilización de la lengua para fines específicos, especialmente profesionales, para todas las personas que residan en los Estados miembros, cualquiera que sea su edad, origen, situación social, grado de escolarización y títulos anteriores.

5º) Recoger y difundir informaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y sobre las cualificaciones, métodos e instrumentos en que éstos se apoyan.

Si incluimos aquí esta sucinta referencia al texto oficial comunitario, ello se debe, en primer lugar, a que en él se recoge de manera clara ese discurso tantas veces proclamado por

la Unión referido a la imperiosa necesidad de preservar la diversidad lingüística y cultural propia de Europa, siendo considerada esta última como un factor que constituye una manifestación de la riqueza del viejo continente. El documento contiene además un segundo mensaje que, en las declaraciones y documentos oficiales, aparece casi siempre unido al anterior: para preservar esa diversidad, es preciso intensificar el conocimiento de las lenguas extranjeras por parte de los ciudadanos y ciudadanas de los países integrantes del ente comunitario, favoreciéndose así no sólo el desarrollo personal y profesional, sino también el de la comprensión intercultural. No podemos dejar de mencionar tampoco la alusión a la mejora del potencial económico y social de las empresas que derivaría de un mejor conocimiento lingüístico, ya que, como todos sabemos, el principal motor de la creación de una institución transnacional como la Unión Europea responde a motivaciones de orden fundamentalmente económico, aspecto éste subrayado por Miquel SIGUÁN en un artículo en el que se ocupa de analizar la trascendencia que la cuestión de las lenguas tiene en el proceso de construcción europea:

“La voluntad de construir una Europa unificada se apoya en un argumento contundente: el conjunto de países que llamamos Europa ha perdido peso en el concierto mundial y si no acertamos a unirnos podemos quedar definitivamente marginados. Con este argumento se pueden concertar tratados y alianzas y diseñar políticas comunes, pero la construcción de Europa implica algo más. Europa es un conglomerado de tradiciones y de conciencia nacionales, y construir Europa quiere decir hallar un fondo común que permita integrar las distintas tradiciones en un proyecto compartido. Y las lenguas forman parte de estas identidades nacionales que hay que articular en un proyecto común; por lo que, al hablar de la pluralidad de lenguas de Europa y de la necesidad de hallar un lenguaje común, nos situamos en el centro de los problemas de la construcción europea: la necesidad de armonizar el pluralismo con la aspiración a la unidad” (Miquel SIGUÁN, 1995, págs. 103-104).

Lo cierto es que, aún con sus imperfecciones, existen razones de peso que avalan en el momento presente la necesidad de conseguir la unidad de los países miembros de Unión Europea para poder llevar a cabo acciones conjuntas en el terreno económico, social y cultural, postura ésta defendida por la mayor parte de los analistas sobre el tema en base a una gama importante de argumentaciones. Los argumentos a tener en cuenta a la hora de

defender el proyecto de una Europa unida son sintetizados por Felix ETXEBERRIA (2000c, págs. 10-11) en un total de cinco, siendo éstos los que exponemos a continuación:

1. La necesidad apremiante de alcanzar una unidad económica que permita salir de la actual crisis y figurar en la escena internacional como potencia mundial, sin ser “borrados” de ésta por Estados Unidos y Japón.
2. El surgimiento de brotes de racismo y xenofobia especialmente presentes en países como Alemania, Francia, Inglaterra o incluso ya en la propia España, que exigen fomentar un ambiente de convivencia y respeto del otro sin el cual el futuro del viejo continente y de los distintos países que lo componen puede llegar a verse seriamente comprometido.
3. Los graves conflictos de tipo religioso, étnico, militar, cultural, etc. desencadenados en los países del Este. Añadiríamos nosotros aquí que dichos conflictos tienen su raíz en la desaparición de la Europa de los dos bloques y la consiguiente ruptura del “aparente” equilibrio y estabilidad que esta división contribuía a mantener.
4. El importante papel que Europa puede desempeñar de cara a la contribución al bienestar y a la paz mundiales, constituyendo un elemento clave para posibilitar la resolución de los actuales conflictos entre el Norte y el Sur, que corren el riesgo de convertirse en irreversibles.
5. La necesidad de tomar en consideración las reivindicaciones de las lenguas minoritarias en Europa como un modo de garantizar la justicia y de evitar nuevos conflictos ante el dominio cultural de los propios Estados miembros en relación con sus minorías y de unos Estados-miembros sobre otros, o incluso como un modo de defenderse de la invasión monocultural procedente de otros grandes países de fuera de Europa.

Sin duda los anteriores planteamientos que fundamentan la necesidad de una Europa unida adolecen de una dosis nada desdeñable de utopía, convirtiendo el proyecto en una tarea de enorme envergadura, pero, retomando las palabras de Felix ETXEBERRIA,

“es la perspectiva utópica que contempla a los problemas económicos y sociales con cierto optimismo, que sueña con la desaparición de las desigualdades y las injusticias, que cree (aunque también es cada vez más difícil) en la recuperación del medio ambiente y la posibilidad de una convivencia pacífica en el planeta entero” (Felix ETXEBERRIA, 2000c, pág. 62).

Y resulta evidente que, sin una cierta carga de utopía y optimismo, de idealismo, aunque siempre teniendo presente la realidad, difícilmente pueden materializarse los grandes proyectos de transformaciones sociales, económicas, políticas o incluso culturales.

En el terreno específico de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es innegable que el fomento del aprendizaje de los idiomas comunitarios ha constituido una de las principales cuestiones objeto de preocupación por parte de la Unión Europea desde que empieza a tomarse conciencia del importante papel que compete a la educación en el proceso de construcción de Europa. Así, Felix ETXEBERRIA (2000b, pág. 134) explica cómo ya a partir de la primera resolución de los ministros de Educación, en el año 1974, en que se aborda el tema de la cooperación en el terreno educativo, comienza a hablarse de la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo numerosas las resoluciones posteriores en que, al defenderse la promoción de la dimensión europea de la educación, se contempla como tarea prioritaria la realización de intercambios y el fomento del aprendizaje de otras lenguas. El principal medio para canalizar la mencionada tarea lo constituirán los programas educativos europeos. Más adelante, tras la firma del Tratado de Maastricht en 1992, la publicación del Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación incidirá nuevamente en la importancia del aprendizaje de los idiomas comunitarios de cara al proceso de construcción europea. La herencia de las anteriores iniciativas se verá finalmente recogida en el programa SÓCRATES y, dentro de éste, de manera más específica, en el programa LINGUA, donde se contemplan acciones dirigidas a estudiantes, docentes, formadores, así como todas las cuestiones relativas a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas comunitarias³.

³ Para un estudio pormenorizado de las características de los programas europeos de educación y formación, recomendamos la consulta del trabajo de Felix ETXEBERRIA (2000a), que explica en detalle las acciones contempladas por el programa LINGUA en la actualidad.

Dado que hemos elegido como eje vertebrador de una buena parte de nuestro estudio de los documentos comunitarios referidos a educación y enseñanza de las lenguas el texto parlamentario de proclamación del año 2001 como “Año Europeo de las lenguas”, señalaremos, a continuación, algunos de los “considerandos” previos al desarrollo del articulado. Esta parte introductoria contiene una breve panorámica retrospectiva de las razones que justifican la decisión, así como de los documentos comunitarios en que se apoya. Se hace mención así, primeramente, a los artículos 149 y 150 del Tratado de la Unión (ex-artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht), puesto que en ellos se sientan por primera vez de manera oficial las bases jurídicas de las actuaciones a seguir en materia de educación y de formación profesional a escala comunitaria. Estos artículos, cuya aprobación se remonta al año 1992, muy genéricos en su formulación, no han sufrido cambios sustanciales en los documentos surgidos del proceso de modificación del Tratado de la Unión de Maastricht. A la vista de esta circunstancia, podemos intuir, como apunta Antonio EMBID IRUJO (2000, pág. 225), “que no parece previsible que los textos hasta ahora vigentes vayan a sufrir cambios en un futuro próximo”. Continúan siendo, por tanto, el primer referente de la política educativa comunitaria. Para este autor, las políticas de educación y formación profesional contenidas en los mencionados artículos del Tratado, “encierran en sí mismas una apuesta para el futuro que no puede hoy pasarse por alto en ningún tipo de análisis que se realice” (Antonio EMBID IRUJO, 2000, pág. 68)⁴.

El documento de proclamación del año 2001 como “Año europeo de las lenguas” se refiere también al preámbulo del Tratado de constitución de la Comunidad Europea, que contiene una pequeña alusión a la necesidad de promover el desarrollo de los Estados-miembros procurando proporcionar a la población un acceso a la educación lo más amplio posible. A continuación se cita el artículo 18 del Tratado, referido al derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas europeos de circular libremente por el territorio comunitario

⁴ Antonio EMBID IRUJO (2000, págs. 219-250) efectúa un análisis del significado del Tratado de la Unión desde el punto de vista de la educación en un capítulo que lleva por título “La enseñanza privada en España; consideraciones sobre su problemática actual en el marco de la política europea sobre educación”. Su objetivo es abordar los actuales retos de la enseñanza en España desde la perspectiva de la descentralización territorial, estableciendo una relación entre éstos y el marco de la política educativa europea.

europeo, añadiéndose que “la aptitud para utilizar las lenguas extranjeras es esencial para permitir ejercer plenamente este derecho en la práctica” (*JO*, N° L232, 14-9-2000, considerando 2, pág. 1). Se alude igualmente al artículo 151 del Tratado, donde aparece ya previsto que la Comunidad ha de contribuir al desarrollo de las culturas de los Estados miembros, en el respeto de su diversidad nacional y regional y tener en cuenta los aspectos culturales en las acciones que emprenda , entre los cuales “los que conciernen a las lenguas revisten una gran importancia” (*Ibidem*, considerando 3). De ahí que el aspecto lingüístico sea contemplado como un auténtico reto dentro del proceso de la construcción europea, partiéndose del principio de que “Todas las lenguas europeas, en su forma oral o escrita son, desde el punto de vista cultural, iguales en valor y dignidad y constituyen parte integrante de las culturas y de la civilización europeas” (*Ibidem*, considerando 4).

Entre los argumentos en favor del fomento del aprendizaje de lenguas en el seno de la Unión, se mencionan varios: en primer lugar, la contribución a la mejora de la comprensión mutua y desarrollo de un sentimiento de ciudadanía europea que supondría el poder acceder al legado literario de los distintos países en las lenguas de origen; en segundo lugar, el aprendizaje de lenguas ayuda a “tomar una mayor conciencia de la diversidad cultural y contribuye a la erradicación de la xenofobia, del racismo, del antisemitismo y de la intolerancia” (*Ibidem*, considerando 8); en tercer lugar, dicho aprendizaje “representa también un potencial económico considerable” (*Ibidem*, considerando 9). De ahí la importancia de sensibilizar a los responsables públicos y privados acerca de la importancia de facilitar el acceso a un conocimiento lingüístico plural. Finalizando ya con el análisis del discurso de los aspectos más relevantes contenidos en el texto que nos ocupa, indicaremos que en éste se destaca la importancia de tener en cuenta que el “Año europeo de las lenguas” se desarrollará en un contexto de preparación de la incorporación a la Unión Europea de otros países.

2.2 La educación y formación profesional en el Tratado de Maastricht

Dejando a un lado el texto de proclamación del “Año europeo de las lenguas”, pasamos a ocuparnos del análisis de los artículos 149 y 150 de la versión consolidada del

Tratado constitutivo de la Unión Europea⁵ (Título IX, capítulo 3, *Educación, Formación Profesional y Juventud*, COMMISSION EUROPÉENNE, 1999, págs. 213-215). En el artículo 149 se expresa tanto el principio sobre el que se asentará la política educativa comunitaria como los objetivos perseguidos por ésta. Se alude así primeramente a la necesidad de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, promoviendo la cooperación en este terreno entre los Estados miembros. Se establece no obstante una pequeña restricción a esta cooperación, apuntándose a la obligatoriedad de respetar plenamente la soberanía de éstos en lo que atañe al contenido de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como su diversidad lingüística y cultural. Por lo que respecta a los objetivos fijados por la Unión, éstos se sitúan en:

- Desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.
- Promover la cooperación entre los centros docentes.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el incremento de los intercambios de los jóvenes y animadores socioeducativos.
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

Para Antonio EMBID IRUJO (2000, pág. 69), se trataría de un conjunto de objetivos políticos más que interesantes en los que subyacen importantes aspectos como “el

⁵ Nos estamos refiriendo a la versión consolidada del *Tratado constitutivo de la Comunidad europea* (firmado en Roma el 25 de marzo de 1957), que incluye los cambios introducidos por el Tratado de Amsterdam, por el que se modifica el Tratado de la Unión Europea, los tratados por los que se constituyen las Comunidades europeas y algunas actas conexas, firmado en Amsterdam el 2 de octubre de 1997, COMMISSION EUROPÉENNE (1999): *Union Européenne. Recueil des Traités. Tome I. Vol I*. Luxembourg. Office des publications officielles des Communautés européennes. Véase la pág. 7, nota 1 de este volumen que incluye los textos integrales de las versiones definitivas del Tratado de Maastricht y (1992) del Tratado de Roma (1957).

conocimiento del otro” o la búsqueda del mejor centro posible para la formación, estableciendo asimismo una relación entre las posiciones entre Estado y Comunidades Autónomas en la enseñanza en España y las intenciones políticas educativas sentadas por la Unión:

“(…) una de las líneas de fuerza que de la mano del estudio de las posiciones de Estado y de Comunidades Autónomas en la enseñanza en España se ha desarrollado, es de alguna forma reconocible en esta exposición de finalidades y de intenciones de una política europea de educación.

(…)

Cuando se inicia en nuestro país un período absolutamente nuevo en nuestra historia educativa como es el de la descentralización territorial generalizada de la enseñanza, se puede esperar y desear que valores como los reflejados en estos textos⁶ no sean nunca olvidados por los nuevos protagonistas de la educación en nuestro país sino que, al contrario y junto con otros específicos, se configuren en permanentes guías y señales del buen hacer que todos deseamos para esta época” (Antonio EMBID IRUJO, 2000, págs. 69-70).

El apartado tercero del artículo que nos ocupa se refiere a la obligatoriedad de que Comunidad y Estados miembros favorezcan la cooperación con terceros países, así como con las organizaciones competentes en materia de educación, de manera especial con el Consejo de Europa. El apartado cuarto, por su parte, menciona expresamente que las acciones se limitarán a medidas de fomento, “con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros”. Esta restricción o limitación lleva a Antonio EMBID IRUJO (2000, pág. 68) a señalar que el tipo de acción comunitaria que se abre no puede considerarse excesivamente ambicioso. Más bien, indica que la nueva política educativa comunitaria comienza con pasos tímidos, independientemente de lo que pueda ser su desarrollo futuro, cosa hasta cierto punto lógica si se tienen en cuenta las diferencias entre los sistemas educativos de los Estados miembros.

Por lo que respecta al artículo 150, en él se sientan los principios de la formación

⁶ Se refiere, además de los textos que hemos citado, al artículo 3º del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea tras la modificación del Tratado de la Unión de 1992, donde se alude a que las actuaciones comunitarias se encaminarán a contribuir a una enseñanza y una formación de calidad, así como al desarrollo de las culturas de los Estados miembros, buscando además el fomento de la investigación y el desarrollo tecnológico (Cfr. Antonio EMBID IRUJO, 2000, pág. 70).

profesional a escala comunitaria. Consta de un total de cinco apartados en los que se alude a la puesta en marcha de una política de formación profesional destinada a apoyar y completar las acciones de los Estados miembros, respetando, una vez más la responsabilidad de éstos en lo que atañe a su contenido y organización. Los objetivos de las acciones comunitarias se concretan en cinco:

- Facilitar la adaptación a los cambios industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesional.
- Mejorar la formación profesional inicial y la formación continua con el fin de facilitar la inserción y reinserción profesional en el mercado de trabajo.
- Facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los formadores y de las personas en formación, especialmente los jóvenes.
- Estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza o de formación profesional y empresas.
- Promover el intercambio de informaciones y experiencias sobre las cuestiones comunes en los sistemas de formación de los Estados miembros.

Iniciado nuestro examen de los textos oficiales comunitarios por la proclamación del año 2001 como “Año Europeo de la lenguas”, pasaremos a ocuparnos ahora de algún otro documento importante mencionado igualmente en el referido texto. Ello nos permitirá seguir la pista a ese discurso sobre la necesidad imperiosa de incrementar el conocimiento de lenguas en los ciudadanos y ciudadanas de los países de la Unión y los beneficios derivados de ello.

2.3 El *Libro blanco sobre la educación y la formación*

Entre los textos más directamente relacionados con la política educativa a desarrollar en el marco de la Unión Europea, destaca el *Libro blanco sobre la educación y la formación*⁷ (COMMISSION EUROPÉENNE, 1995). En su segunda parte, dentro de los cinco grandes

⁷ El original francés responde al título *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (COMMISSION EUROPÉENNE, 1995).

objetivos educativos generales que el ente comunitario se fija para alcanzar la construcción de la sociedad cognitiva, el cuarto lleva por título “Dominar tres lenguas comunitarias”. Ofrecemos a continuación una breve síntesis del correspondiente texto, que podría estructurarse, de acuerdo a nuestro criterio⁸, en varios subapartados:

- a) Objetivo general.
- b) Razones que justifican la necesidad de aprender lenguas extranjeras en la Unión Europea.
- c) Programas educativos puestos en marcha por la Unión Europea para fomentar el aprendizaje de las lenguas.
- d) Posibles medidas a adoptar por los sistemas educativos europeos en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras.
- e) Acciones de apoyo a emprender, a nivel europeo, para efectuar una oferta educativa de calidad, con métodos y materiales modernos adaptados a una diversidad de públicos (adultos, personas con escasa formación, niños y niñas...).

Comenzando con la formulación del gran objetivo general, “Dominar tres lenguas comunitarias”, se alude en el texto a una firme voluntad de superar el carácter elitista que poseía antes el acceso al aprendizaje de las lenguas extranjeras, reservado habitualmente a las clases sociales más favorecidas. Se plantea así la necesidad de posibilitar que todos los ciudadanos y ciudadanas europeos (no sólo los que están en edad escolar), con independencia de su nivel de formación o el itinerario educativo que escojan, adquieran y mantengan la capacidad de comunicar al menos en dos lenguas extranjeras además de la propia. Este objetivo tendría su origen en la Resolución del Consejo de Ministros de Educación celebrada el 31 de marzo de 1995, donde se habría constatado ya la promoción de la diversidad lingüística como uno de los principales desafíos planteados en el terreno educativo (Résolution du Conseil du 31 mars 1995 sur l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union

⁸ El original no se presenta estructurado en el modo en que nosotros lo expondremos, siendo la síntesis que ofrecemos fruto de una labor de reinterpretación personal.

européenne. JO C 207 du 12-8-1995⁹).

Las razones que justificarían esta imperiosa necesidad de aprender lenguas en el seno de la Unión, extensible, como decimos, a todas las capas de la población, podrían sintetizarse, siguiendo una vez más nuestro criterio, en tres:

1ª) Es condición indispensable para que los ciudadanos y ciudadanas europeos puedan beneficiarse de las ventajas profesionales y personales derivadas de la materialización real de un mercado interior sin fronteras.

2ª) El dominio de lenguas ayuda a un mejor conocimiento de los otros. Este último contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a una Europa caracterizada por la riqueza y la diversidad cultural, facilitándose así la comprensión entre todos los ciudadanos y ciudadanas europeos.

3ª) El inicio del aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de escolaridad se presenta como un factor que favorece el éxito escolar por tres razones principales: en primer lugar, facilita un mejor dominio de la lengua materna; en segundo lugar, contribuye al desarrollo de la agilidad intelectual; por último, amplía, desde edades muy tempranas, el horizonte cultural del ser humano.

Entre las acciones ya emprendidas por la Unión Europea para fomentar el desarrollo del aprendizaje de lenguas, se menciona el programa educativo europeo LINGUA, cuyas acciones se integran en los programas SÓCRATES y LEONARDO.

Las medidas que se sugiere sean adoptadas por los sistemas educativos de los países miembros serían las siguientes:

1ª) Comienzo del aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel de infantil.

⁹ Citamos el original francés por ser el texto al que hemos accedido. La traducción de la resolución sería: Resolución del Consejo del 31 de marzo 1995 sobre la mejora y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en el seno de los sistemas educativos de la Unión Europea.

2ª) Introducción sistemática del aprendizaje de una primera lengua extranjera en el nivel de primaria.

3ª) Comienzo del aprendizaje de un segundo idioma comunitario en el nivel de secundaria. Conveniencia de utilizar, en este mismo nivel, el primer idioma extranjero aprendido ya en primaria como lengua de enseñanza de algunas materias.

4ª) Potenciación, en el terreno de la formación profesional, del aprendizaje de lenguas, considerando éstas como un elemento que aporta cultura general y una baza importante que facilita el acceso a un puesto de trabajo, tanto en el propio país como en algún otro de los que integran la Unión.

Por último, las acciones de apoyo a poner en práctica a nivel europeo para garantizar una oferta educativa de calidad, se concretan en cuatro. De ellas, principalmente las tres primeras se relacionan de manera muy directa con la institución escolar:

1ª) Puesta en marcha de sistemas de evaluación (incluido el desarrollo de indicadores de calidad) y de garantía de la calidad de métodos y materiales de aprendizaje, que serán objeto de apoyo comunitario.

2ª) Creación de un sello de calidad que llevará por nombre “Clases europeas” y se otorgará a aquellos establecimientos escolares que satisfagan determinados criterios de promoción del aprendizaje de las lenguas comunitarias¹⁰.

3ª) Promover el aprendizaje precoz de los idiomas comunitarios, especialmente mediante el intercambio de materiales y experiencias pedagógicas.

4ª) Respaldo el intercambio de materiales de formación en lenguas que se adapten a los diferentes públicos (adultos, público poco cualificado, niños y niñas pequeños, etc.).

¹⁰ El texto define los criterios en base a los cuales se otorgará a los centros el sello de calidad “Clases europeas”, especificando en un cuadro aparte cuáles son los objetivos perseguidos, métodos a poner en práctica para desarrollar esos objetivos y, por último, fuentes de financiación, que procederían de los Estados-miembros. Remitimos al texto original para una explicación detallada de esta cuestión (COMMISSION EUROPÉENNE, 1995).

Hemos de tener en cuenta, no obstante, que el documento que acabamos de someter a análisis es un libro blanco que, como tal, contiene un conjunto oficial de propuestas de acción a emprender a nivel comunitario para el campo específico de la educación, lo que no conlleva necesariamente que éstas sean llevadas a la práctica tal y como aparecen formuladas, ya que suelen ser sometidas a remodelaciones o modificaciones posteriores. En cualquier caso, en este documento se sientan claramente, en ese cuarto objetivo, las bases por las que habrán de guiarse las políticas educativas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en los países comunitarios. Estos mismos planteamientos figuran igualmente recogidos en un texto posterior, el libro verde de la Comisión Europea de 1996 que lleva por título *Éducation, formation, recherche: les obstacles à la mobilité transnationale* (COMMISSION EUROPÉENNE, 1996). Este documento se cierra con la siguiente conclusión:

“el aprendizaje de al menos dos lenguas comunitarias se ha convertido en una condición indispensable para permitir a los ciudadanos de la Unión beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les abre la realización del mercado único” (COMMISSION EUROPÉENNE, 1996, s/p).

Remontándonos un año atrás, volvemos a ocuparnos de la Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 (Résolution du Conseil du 31 mars 1995 sur l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne. JO C 207 du 12-8-1995), a la que se aludía en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* (COMMISSION EUROPÉENNE, 1995), dado que en ella también se constataba cómo la promoción de la diversidad lingüística se había convertido en uno de los resortes principales de la política de la Unión en materia educativa. Resumiremos brevemente las principales cuestiones relacionadas con la enseñanza de las lenguas contempladas en este texto oficial, dado que cada uno de los temas que se abordan en él han dado origen a distintas acciones por parte de la Comunidad. En esta resolución se expresaba ya el firme deseo de permitir que todo ciudadano o ciudadana tuviese acceso a la riqueza cultural enraizada en la diversidad lingüística de la Unión, al tiempo que se hacía hincapié en la necesidad de promover una mejora, a la vez cuantitativa y cualitativa, de las competencias lingüísticas en el seno de la Comunidad y de promover la diversificación de la enseñanza de las lenguas en los Estados-miembros. En el documento se hace alusión, entre

otros temas a:

- la promoción de la movilidad de profesorado y alumnado;
- la promoción de métodos pedagógicos innovadores;
- el comienzo del aprendizaje de las lenguas a edades muy tempranas (“aprendizaje precoz”);
- la definición de las competencias o perfil formativo del profesorado de lenguas;
- la necesidad de que el alumnado aprenda dos lenguas distintas a la materna durante al menos dos años;
- la necesidad de mejorar la oferta educativa en lo que respecta a las lenguas menos difundidas y enseñadas.

Remontándonos unos veinte años más atrás en el tiempo, cabe mencionar la Resolución del Consejo y de los ministros de educación correspondiente al Consejo celebrado el 9 de febrero de 1976, ya que ésta constituye prácticamente el primer texto oficial donde se contempla un programa de acción comunitario específico para el campo de la educación, incluyéndose un cierto número de objetivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dicho programa de acción, desarrollado en el punto IV de la resolución, formula, en su apartado 17, tres grandes objetivos a alcanzar en el terreno de la enseñanza de las lenguas:

“Con el fin de permitir al mayor número posible de alumnos el aprendizaje de las lenguas de la Comunidad, se promoverá la consecución de los siguientes objetivos:

- la oferta a todo el alumnado de la posibilidad de estudiar al menos otra lengua de la Comunidad;
- el principio de que todo futuro profesor de lengua realice una estancia en un país o una región donde se hable la lengua que enseñará;
- la promoción (por ejemplo, por medio de la radio y de la televisión) de la enseñanza de las lenguas fuera del sistema escolar tradicional y especialmente con vistas a la formación profesional de adultos” (Résolution du Conseil et des ministres de l’éducation, réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d’action en matière d’éducation, JO, n° C 038, 19-2-1976).

El mismo texto contempla, en su apartado 18, las primeras acciones a emprender a nivel comunitario, que se resumirían en dos:

- “-una confrontación entre los responsables en materia de organización de la enseñanza de las lenguas y entre los investigadores especializados en este campo;
- el examen a nivel comunitario de los resultados e investigaciones en materia de metodología de la enseñanza de las lenguas, y en particular de los trabajos llevados a cabo en el seno del Consejo de Europa” (*Ibidem*).

El apartado 19, por su parte, se refiere a la recomendación a los Estados miembros para que organicen estancias prolongadas y regulares de profesores en el extranjero y promuevan los intercambios de asistentes, así como entre grupos de alumnos y alumnas de distintos países.

Como puede apreciarse, en este primer documento se alude sólo a la necesidad de que el alumnado aprenda en el entorno escolar una única lengua comunitaria además de la propia y no dos, como se contempla en los textos oficiales de fechas más recientes. Por otra parte, se tiene también presente la necesidad de contar con un profesorado con un buen conocimiento del idioma que va a enseñar, contemplando la adopción en el futuro de medidas que faciliten períodos de formación en el extranjero para este colectivo. Así, en el año 1989 comienza su andadura el programa LINGUA, siendo adoptado en la Decisión 89/489/CEE del Consejo (JO L 239 del 16-8-1989). El objetivo de este programa, que entrará en vigor en enero de 1990, es mejorar tanto cuantitativa como cualitativamente la enseñanza de las lenguas en la Unión Europea.

Evidentemente, entre el año 1976 y el 2001 media un lapso de tiempo nada desdeñable de veinticinco años, los correspondientes justamente al último cuarto de siglo XX, época en la que se han producido brutales transformaciones en todas las esferas de la vida, educativa, social, religiosa, económica, política, cultural, tecnológica, ideológica... Sin duda los vertiginosos cambios acontecidos en ese período, que globalmente pueden ser considerados como mayores que los producidos durante todo el resto del siglo, ayudan a entender esta

evolución del discurso comunitario en lo que respecta al aprendizaje de las lenguas extranjeras. En esta primera etapa, cuando la actual Unión Europea comenzaba a dar los primeros pasos en firme de cara a su definitiva constitución, contando con un número de países muy inferior al del momento presente, sólo se contemplaba, como necesidad prioritaria para aquel momento, la incorporación del aprendizaje de una lengua extranjera con carácter obligatorio en los sistemas educativos de los países miembros. Una vez alcanzado este objetivo -y dado que esa incorporación era ya una realidad- se empieza a plantear, tras el aumento de países miembros y como consecuencia de la libre circulación de ciudadanos y ciudadanas, y la consiguiente posibilidad de obtener un puesto de trabajo en un país distinto al propio, la insuficiencia que supone limitarse al conocimiento de una única lengua comunitaria, debiendo ampliarse este número a dos.

Por otra parte, la subida del nivel educativo de la población en general, con tasas cada vez más elevadas de escolarización, y el consiguiente progreso social derivado de ello harán surgir nuevas inquietudes en el seno de la Unión. Una vez alcanzada una cierta equiparación de los sistemas educativos de los distintos países miembros en cuanto al número de años de escolarización obligatoria, las necesidades empiezan a situarse en cuestiones como el anticipo de la edad de comienzo del aprendizaje de la lengua extranjera, planteándose la conveniencia de cursar una primera lengua con carácter obligatorio ya en los niveles de primaria. Se sitúa así el comienzo del estudio de una segunda lengua en la etapa de secundaria obligatoria. De este modo se facilita el acceso de un número cada vez mayor de alumnos y alumnas al conocimiento de otras lenguas, conocimiento que en tiempos pasados estaba reservado a determinados sectores de la población y tenía un cierto carácter elitista. Otras sugerencias planteadas en la actualidad pasan por utilizar como lengua para la enseñanza de determinadas materias en el nivel de secundaria la primera lengua extranjera aprendida en primaria. No podemos dejar de hacer constar, no obstante, aunque sólo sea de pasada, que a esa política de defensa de la pluralidad lingüística subyacen intereses por parte de países como Francia en mantener su cultura y poder en el mundo, junto con una cierta resistencia por parte de Europa a subyugarse a la inevitable y progresiva americanización de la sociedad europea como consecuencia de la mundialización o globalización económica.

Lo cierto es que, hoy por hoy, como tendremos ocasión de verificar en la segunda parte de nuestro capítulo y según se recoge en un estudio llevado a cabo por EURYDICE sobre la situación de la educación en los sistemas educativos europeos referido al curso 1999-2000 (EURYDICE, 2000a), el inglés es la lengua más estudiada por el alumnado, tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria, explicándose este hecho en parte porque en algunos países son las instancias educativas las que imponen el aprendizaje obligatorio de esta lengua, pero también porque es innegable que ésta es la *lengua franca* de comunicación a nivel internacional y que, a nivel social, existe una demanda prioritaria de recibir enseñanzas de este idioma frente a otros. Este hecho entra hasta cierto punto en contradicción con esa voluntad repetidamente expresada en los textos oficiales de conservar el multilingüismo característico de Europa. De ahí la ampliación a dos de la propuesta del número de lenguas que todo el alumnado debe tener oportunidad de cursar durante el período de escolarización obligatoria.

2.4 El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

Continuaremos nuestro examen de documentos relacionados con las directrices a seguir a nivel europeo en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con un estudio pormenorizado del conocido como *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, CONSEIL DE L'EUROPE, 1996)¹¹. Se trata, en este caso de un documento elaborado en el seno del Consejo de Europa, a diferencia de los analizados hasta ahora, que emanaban de la Comisión Europea. En él se sientan las bases para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el recientemente inaugurado siglo XXI. La inclusión del estudio en detalle de este proyecto en nuestra exposición resulta totalmente pertinente, dado que la iniciativa de la proclamación del año 2001 como “Año europeo de las lenguas” surgió de ambos organismos. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* se sientan unas bases para la enseñanza de estas

¹¹ A lo largo de nuestra exposición utilizaremos las siglas *MCER* para referirnos a este documento.

últimas en la nueva era del aprendizaje. Para ello, se tienen en cuenta las aportaciones de las diferentes disciplinas que informan el campo de la didáctica de las lenguas y culturas: la sociolingüística, la antropología cultural, la pedagogía general, la pedagogía social, la psicología evolutiva, la psicolingüística, la etnometodología de la comunicación o la semántica pragmática. El documento contiene una propuesta clara de pautas referidas a lo comunicativo, lo multicultural, los problemas asociados a las situaciones de enunciación y análisis del discurso, contemplando, además de otros niveles y ámbitos, los correspondientes al período de escolarización obligatoria. En este texto, al que hemos de unir el *Libro blanco sobre la educación y la formación* (COMMISSION EUROPÉENNE, 1996), se encuentra precisamente el fundamento del pensamiento que desembocó en la idea de consagrar el año 2001 a las lenguas. Por otra parte, es importante destacar que los planteamientos del *MCER* son introducidos en parte en la LOGSE, así como en el actual Diseño Curricular Base para el área de Lenguas Extranjeras (MEC, 1992a y 1992b, XUNTA DE GALICIA, 1992) y, dentro de las optativas, para la materia Segunda Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1992c; Orde de 1 de febreiro de 1995, *DOG* 30-III-1995). Más recientemente, el nuevo Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria, menciona expresamente el *MCER* elaborado por el Consejo de Europa como referente en el que se basan los nuevos programas del área de lenguas extranjeras (*BOE* 16-IV-2001, pág. 1830).

El Consejo de Europa es la organización política intergubernamental europea más antigua. Su creación se remonta al año 1949, en el contexto de la amenazante atmósfera de la desolación y miseria que siguió a la Segunda guerra mundial, con la instauración del “telón de acero” y el temor de una inminente desintegración política y social de un buen número de países de la Europa meridional y del oeste. Su finalidad ha sido, desde entonces, trabajar en pro de la unidad europea mediante la protección y el fortalecimiento de la democracia plural y los derechos humanos, la búsqueda de soluciones a los problemas a los que se enfrentaba la sociedad europea y la promoción de la consciencia de una identidad cultural europea.

Los programas de cooperación intergubernamental del Consejo de Europa en los campos de la educación, la cultura, el patrimonio, el deporte y la juventud, se han desarrollado a partir del marco de la Convención cultural europea de 1954. El Consejo de Europa está abierto a estados no europeos que aceptan someterse al mencionado marco. Los miembros del Consejo para la Cooperación Cultural ascienden actualmente a unos 45, incluyendo la práctica totalidad de Estados europeos. El Consejo para la Cooperación Cultural ha estado desde siempre muy activamente implicado en el tema de la promoción del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la fecha de su creación, esto es, 1954. El profesor John TRIM (1996) efectúa una síntesis de las principales contribuciones del Consejo de Europa en este campo, indicando que, con anterioridad al año 1971, la documentación existente se presenta muy dispersa y resulta difícilmente accesible en el momento actual. De ahí que en su exposición se centre en los trabajos desarrollados por el Consejo a partir de esa fecha. John TRIM (1996, pág. 81) expone cuáles han sido desde 1971 los objetivos básicos de los sucesivos proyectos emanados de las finalidades políticas y educativas generales perseguidas por este organismo, que se resumirían en los siguientes:

- Facilitar la libre circulación de gente, información e ideas en Europa, impulsando una cooperación más estrecha mediante la provisión de los instrumentos lingüísticos de la comunicación interpersonal directa, tanto cara a cara como a distancia.

- Sentar las bases para el entendimiento mutuo y la aceptación de la diversidad lingüística en una Europa plurilingüe y multicultural, con respeto hacia las identidades locales, individuales, regionales y nacionales, luchando por desarrollar una identidad europea intercultural.

- Promover el desarrollo personal de los individuos como agentes activos en una sociedad democrática participativa y plural , buscando el desarrollo de la consciencia de sí mismos, de su autoconfianza, de su independencia de pensamiento y de una acción guiada por la responsabilidad social.

- Hacer más democrático el proceso del propio aprendizaje proporcionando las herramientas conceptuales para la planificación, construcción, desarrollo y evaluación de cursos adaptados a las necesidades, motivaciones y características del que aprende,

capacitándole par dirigir y controlar sus propios progresos.

- Proporcionar un marco para una cooperación internacional efectiva en la organización del proceso de aprendizaje de las lenguas.

Conviene tener presente, antes de pasar al estudio del contenido del documento que nos ocupa, que, según hemos apuntado anteriormente, el número de países implicados en el proyecto del Consejo de Europa trasciende con mucho los límites del viejo continente. Lid KING (2001, pág. 22) insiste en subrayar que precisamente este hecho confiere al Año europeo de las lenguas una naturaleza verdaderamente internacional, conllevando la necesidad de tener presentes las muy distintas necesidades y aspiraciones de los 45 países y un número todavía mayor de pueblos participantes. La presencia del Consejo de Europa en el proyecto conduce a países de todo el mundo, desde Europa a Azerbadjan y del Ártico al Mediterráneo. El nexo de unión de esta enorme diversidad de territorios, caracterizados por tradiciones educativas y culturales muy diferentes se encontraría en el hecho de compartir una visión de las lenguas como instrumento facilitador de la comprensión mutua y la tolerancia. Puede afirmarse, por otra parte, suscribiendo así la opinión expresada por Lid KING (*Ibidem*) que existe una coincidencia entre los objetivos perseguidos por el Consejo de Europa y la Comisión Europea que se ven reflejados en las metas a alcanzar con la celebración del Año europeo de las lenguas suscritas por ambos, metas que se centrarían, de manera muy resumida, en la promoción de la diversidad lingüística y cultural; en conseguir que un número cada vez mayor de personas aprenda lenguas; en impulsar el aprendizaje de éstas a lo largo de toda la vida de los individuos; y, finalmente, en difundir información sobre su enseñanza y aprendizaje.

Iniciaremos nuestro análisis del *Marco común europeo de referencia* efectuando una pequeña semblanza de su proceso de gestación. Posteriormente explicaremos la estructura del documento, incluyendo una pequeña síntesis global de los contenidos abordados en los distintos capítulos. Finalmente, nos detendremos en someter a estudio aquellas partes del texto que mantienen una relación más directa con los objetivos de nuestra investigación, centrándonos así en particular en examinar en detalle el capítulo consagrado a analizar las

relaciones entre diversificación lingüística y curriculum, donde se aborda la definición del concepto de competencia plurilingüe y multicultural, las opciones para la construcción de un curriculum y la evaluación.

En el *MCER* se recogen las experiencias, conocimientos e investigaciones de los últimos decenios en el campo de la enseñanza de las lenguas, campo donde el Consejo de Europa cuenta ya con una larga tradición de elaboración de documentos, debiendo destacarse especialmente del conjunto de sus trabajos la difusión de los distintos *Niveles Umbral* (*Niveaux-seuil* o *Threshold levels*) para la enseñanza aprendizaje de las diferentes lenguas extranjeras.

La idea de la elaboración, por parte del Consejo de Europa, de un *Marco de referencia* comprensivo, transparente y coherente para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en todos los niveles tuvo su origen en un simposio intergubernamental sobre “Transparencia y Coherencia en el aprendizaje de las lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”, celebrado por iniciativa del gobierno suizo en noviembre de 1991. Se pretendía con ello proporcionar un instrumento que sirviese de base para facilitar la comparación internacional de objetivos y calificaciones, contribuyendo así a hacer más accesible la movilidad personal y profesional en Europa. Al mismo tiempo, el objetivo era crear un instrumento válido para sentar las bases de la política educativa en materia de enseñanza de las lenguas en los Estados-miembros. En estas primeras fechas se elaboró un proyecto de *Marco* al que siguió una amplia consulta, tras la cual fue revisado. En la actualidad existen toda una serie de *Guías para el usuario* a disposición de examinadores, diseñadores de política educativa, autores de manuales pedagógicos, formadores de enseñantes, del propio profesorado y del alumnado. El proyecto inicial, como decimos, fue sometido a revisión por parte del Grupo de Trabajo encargado de su elaboración, así como en el Grupo del Proyecto Lenguas Vivas (noviembre de 1966), en la Conferencia final del actual Proyecto (abril de 1977), y, por último, en la decimonovena sesión de la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación (junio de 1997). Sabemos que se ha emprendido una reestructuración del documento, esperándose sacar a la luz una versión

renovada del mismo en el año 2001, coincidiendo con la proclamación del “Año europeo de las lenguas”.

Ya en noviembre de 1991, se pensaba en el *MCER* como un instrumento destinado a :

1) Elaborar programas para el aprendizaje de lenguas que tuviesen en cuenta cuestiones como:

- los saberes adquiridos anteriormente y la articulación de los nuevos programas con los aprendizajes precedentes, prestando especial atención a las conexiones entre los niveles de primaria, secundaria inferior, secundaria superior y enseñanza post-secundaria general y profesional;
- los objetivos;
- los contenidos;

2) Organizar una certificación en idiomas a partir de:

- criterios de apreciaciones que pueden, incluso en los niveles más modestos, ser formulados en términos de resultados positivos, más que subrayar las posibles insuficiencias;
- un programa de exámenes definidos en términos de contenidos.

3) Poner en práctica un aprendizaje auto-dirigido consistente en:

- desarrollar en el que aprende la toma de conciencia del estado actual de sus conocimientos y habilidades prácticas o destrezas (*savoir-faire*);
- habituarlo a fijarse objetivos alcanzables y realistas;
- enseñarle a elegir materiales pedagógicos;
- entrenarlo en la auto-evaluación.

Por lo que respecta a las certificaciones y programas de aprendizaje, se distribuían en tres grupos: 1) globales, pensadas para hacer progresar a la persona que aprende en todos los ámbitos de la competencia lingüística y comunicativa; 2) modulares, concebidos para desarrollar las competencias del que aprende en un sector limitado y para un objetivo bien

determinado; y 3) ponderados, que conceden especial importancia a un determinado aspecto del aprendizaje y conducen a un perfil en el que conocimientos y destrezas de una misma persona que aprende se sitúan en niveles más o menos elevados.

Desde los primeros momentos de su concepción, se pensó siempre en elaborar el *MCER* con un espíritu de apertura, sin que en ningún momento se persiguiese convertirlo en dogmático porque en él se privilegiase de manera irrevocable y exclusiva un determinado enfoque para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Su carácter, desde sus orígenes fue meramente descriptivo, orientativo, y nunca prescriptivo debido precisamente a ese carácter abierto y a la pluralidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje de un idioma que se contemplan en él.

El principal objetivo del *Marco* en el momento presente es, según apuntábamos, convertirse en un documento de referencia donde se establezcan cuáles son los objetivos a alcanzar en el curso del aprendizaje y de la enseñanza de un idioma, así como explicitar y seleccionar aquellos medios más idóneos para alcanzarlos. Se presenta como resultado de bastantes décadas de investigaciones y pretende constituir una herramienta de utilidad para diseñadores de programas o planes de estudios, autores de manuales escolares, examinadores, profesorado, formadores y, más en general, para todas aquellas personas implicadas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y en la evaluación de las competencias o habilidades lingüísticas.

La estructura del documento actualmente en circulación responde a un total de nueve capítulos, incluyéndose al final del mismo también un Anexo con toda una serie de ejemplos de escalas y descriptores. Exponemos a continuación, muy brevemente, el contenido de cada capítulo para, en un segundo momento, centrarnos más en detalle en aquellos que ofrecen un interés más directo para las finalidades perseguidas en nuestra tesis.

El capítulo 1, sobre el que volveremos más adelante, contiene una semblanza histórica de la gestación del proyecto, incluyendo el conjunto de decisiones y recomendaciones

del Comité de Ministros y otras instancias del Consejo de Europa, así como las del Simposio intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) en 1991 que han permitido la definición de fines, objetivos y funciones del *MCER*, exponiendo igualmente los criterios a que debía responder su elaboración.

El capítulo 2 expone en detalle las funciones de *MCER* partiendo de la asunción del principio de respeto a la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo. En consonancia con éste, el *MCER* no pretende imponer un único sistema o enfoque para la enseñanza de las lenguas, sino proponer un marco de referencia exhaustivo y plural que, como decíamos, ayude a los prácticos (profesorado, formadores, diseñadores de programas, autores de textos, especialistas de la evaluación, administradores, padres, instancias de formación del profesorado, etc) a ejercer sus elecciones y favorezca el intercambio de información mutua sobre una base transparente y coherente. No se trata, por consiguiente, de ofrecer en él un solo camino, sino una variedad de itinerarios, de opciones entre las cuales habrá posteriormente que elegir la más adecuada a cada contexto y marco particular en que se enseñe la lengua extranjera.

El capítulo 3 desarrolla el enfoque adoptado. Se fundamenta en un análisis del uso de la lengua en términos de las estrategias utilizadas por el alumnado para poner en práctica competencias generales y comunicativas con el fin realizar las actividades y operaciones que requieren la producción y recepción de textos que tratan de temas dados, lo que le permite ejecutar las tareas a las que se ve enfrentado en las situaciones que se producen en los distintos dominios de la vida social. Se esbozan en él los niveles de competencia mediante los que pueden medirse los progresos producidos en el proceso de aprendizaje con ayuda de un conjunto de descriptores adecuados. Este instrumento debería ser lo bastante rico como para tener presente todo el abanico de necesidades de la persona que aprende y, en consecuencia, de los objetivos que se espera posean los candidatos y candidatas a una certificación en lengua extranjera.

El capítulo 4 expone con detalle, aunque de forma que no pretende ser ni exhaustiva

ni definitiva, las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua por parte del hablante/persona que está aprendiendo en función de los parámetros identificados, que cubren los siguientes aspectos: 1) ámbitos y situaciones que constituyen el contexto de utilización de la lengua; 2) tareas, objetivos y temas de la comunicación; 3) actividades y operaciones de comunicación; 4) textos; 5) competencias y estrategias generales y comunicativas del hablante/persona que está aprendiendo.

El capítulo 5 debate con más detenimiento el papel de las tareas y de los textos en el aprendizaje y uso de la lengua.

El capítulo 6 se ocupa de las operaciones de aprendizaje y enseñanza de las lenguas, tratando la relación entre adquisición y aprendizaje, así como de las opciones metodológicas de carácter general o más concreto.

El capítulo 7, sobre el que insistiremos con más detalle posteriormente, dado el estrecho vínculo que guarda con el tema central de nuestra tesis, se interesa por las implicaciones de la diversificación lingüística en la concepción del curriculum, tratando cuestiones particularmente relevantes para nuestra investigación como: 1) plurilingüismo y multiculturalidad; 2) objetivo de aprendizaje diferenciados; 3) principios de base para la concepción de un curriculum de lenguas; 4) escenarios curriculares; 5) aprendizaje continuo de las lenguas; y, finalmente, 6) competencias modulares y parciales.

El capítulo 8 aborda el principio de la gestión del aprendizaje de las lenguas a más largo plazo mediante la propuesta de un conjunto de escalas y niveles. Se ocupa primeramente de la necesidad de considerar una dimensión “vertical” y, a continuación, de los métodos y criterios de escalonamiento, así como de las exigencias para la formulación de los descriptores. Se debaten en él las elecciones para la descripción de los niveles de competencia en relación con el conjunto de categorías y parámetros presentados tanto en el capítulo 4 como a lo largo del documento.

Por último, el capítulo 9 se ocupa de la evaluación, presentando sus diversas finalidades y tipos que le corresponde, buscando la conciliación de los criterios de exhaustividad, precisión y operatividad.

El Anexo, basado en los primeros resultados de la aplicación del marco a un proyecto del Consejo nacional de investigación científica suiza, contiene un extenso corpus de ejemplos de escalas de descriptores de los parámetros de descripción del capítulo 4.

Nos detendremos ahora en el análisis pormenorizado de alguno de los anteriores capítulos, comenzando éste por el primero, que desarrolla la gestación del proyecto y expone los documentos en que se fundamenta. Así, el trabajo del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, estructurado desde el momento de su creación en torno a una serie de proyectos a medio plazo, ha fundamentado su coherencia y continuidad en la adhesión a tres principios básicos enunciados en el preámbulo de la Recomendación N° R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa (cit. en CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, cap. 1, págs. 1-2 de la versión *html* del documento en Internet. Una síntesis del texto completo de la Recomendación figura en John TRIM, 1998, págs. 206-210). Los tres “considerandos” del mencionado texto se refieren a los siguientes aspectos:

- Necesidad de tener presente el rico patrimonio que representa la diversidad lingüística y cultural de Europa, considerado como una valiosa fuente común que conviene salvaguardar y desarrollar. En el campo de la educación ello conlleva emprender importantes esfuerzos para que esta diversidad, en lugar de constituir un obstáculo para la comunicación se convierta en fuente de enriquecimiento y comprensión mutua.

- Asunción del principio de que sólo a través de un mejor conocimiento de las lenguas europeas se facilitará la comunicación e intercambios entre los ciudadanos y ciudadanas europeos de distintas lenguas maternas y, como consecuencia de ello, se favorecerá la movilidad, la comprensión recíproca y la cooperación en Europa, eliminando toda clase de prejuicios y discriminaciones.

- Necesidad de que los Estados miembros, al adoptar o desarrollar una política

nacional en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas, se fijan como objetivo una cooperación a nivel europeo, buscando la coordinación de sus políticas.

Con el fin de llevar a la práctica los anteriores principios, el Comité de Ministros solicita a los gobiernos de los Estados miembros dos grandes actuaciones:

- Promover la cooperación a escala nacional e internacional de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, consagrándose a la puesta a punto de métodos de enseñanza y de evaluación en el ámbito del aprendizaje de las lenguas modernas y a la producción y utilización de material, incluyendo a las instituciones implicadas en la producción, utilización y difusión de materiales multimedia.

- Adoptar las medidas necesarias para la puesta en marcha de un sistema europeo de intercambio de información eficaz que englobe todos los aspectos relacionados con la enseñanza de las lenguas y con la investigación en este terreno, recurriendo al uso de las tecnologías de la información.

En base a lo anterior, las actividades del consejo de Cooperación Cultural, su Comité de Educación y su Sección de Lenguas Vivas se han dirigido a impulsar, sostener y coordinar los esfuerzos de los Estados miembros y de las organizaciones no gubernamentales para mejorar el aprendizaje de las lenguas en consonancia con los principios asumidos y, especialmente y, muy especialmente, a la materialización práctica de las medidas generales incluidas en el Anexo a la Recomendación N° R (82) 18, medidas que expondremos seguidamente:

1. Poner los medios necesarios para que todas las capas sociales de la población dispongan, efectivamente, de la posibilidad de adquirir un conocimiento de las lenguas de los otros Estados miembros (o de otras comunidades en el seno de su propio país) y servirse de ellas para satisfacer sus necesidades comunicativas, en particular:

- 1.1 enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana en otro país, y ayudar a los extranjeros residentes en su propio país a hacerlo;

1.2 intercambiar informaciones e ideas con jóvenes y adultos que hablan otra lengua, y comunicarles sus pensamientos y sus sentimientos;

1.3 comprender mejor el modo de vida y la mentalidad de otros pueblos, así como su patrimonio cultural.

2. Promover, impulsar y apoyar los esfuerzos de profesorado y personas que aprenden, en todos los niveles, tendiendo a aplicar, en función de su situación, los principios de la puesta en marcha de sistemas de aprendizaje de las lenguas (según éstos se definen en el marco del programa “Lenguas Vivas” del Consejo de Europa. Esto se hará:

2.1 basando la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en las necesidades, motivaciones, características y recursos de la persona que aprende;

2.2 definiendo, con la mayor precisión posible objetivos alcanzables y realistas;

2.3 elaborando métodos y materiales pedagógicos adecuados;

2.4 preparando modalidades e instrumentos que permitan la evaluación de los programas de aprendizaje.

3. Promover programas de investigación y de desarrollo encaminados a introducir, en todos los niveles de enseñanza, los métodos y materiales más adaptados para permitir al alumnado de distintas categorías o con diferentes necesidades, adquirir aquella aptitud para comunicar que se ajuste a sus necesidades particulares.

El capítulo 2 consta de dos apartados claramente diferenciados, aunque estrechamente relacionados entre sí. En el primero, se exponen los objetivos del *MCER*, mientras que el segundo se centra en las funciones que ha de desempeñar. Comenzando por las finalidades y objetivos, empieza el capítulo explicando que las finalidades, prácticas y modalidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras en Europa son extremadamente variadas y ello debe ser así. En función de los distintos contextos y momentos de aprendizaje, así como de los propios grupos implicados, la variedad constituye la condición misma que permite dar una respuesta adecuada a las demandas y efectuar un planteamiento eficaz de la oferta. No puede, por consiguiente, pensarse en metodologías uniformes y universales. Sin

embargo, esta variedad debe ser descrita, inventariada con el fin de que exista un parámetro que permita establecer comparaciones. Alumnado, autores de cursos, responsables de formación, diseñadores de programas de estudios y de política educativa, así como especialistas en evaluación y cualquier otro profesional relacionado con el campo de la enseñanza de los idiomas precisan, para poder orientar y situar sus opciones, algunos instrumentos comunes o compatibles que les permitan conocer esa pluralidad para efectuar las correspondientes opciones. El objetivo prioritario del *MCER* es, por tanto, hacer un inventario, y poner en relación todo un conjunto de categorías y subcategorías descriptivas que permitan caracterizar objetivos, contenidos de enseñanza y de aprendizaje, resultados obtenidos, niveles alcanzados, posibles articulaciones en una trayectoria formativa. Su función será así doble: 1) facilitar, para cada persona en particular, la formulación de las elecciones que ha de efectuar; 2) contribuir, para el conjunto de socios, a mantener una información recíproca y a la regulación de los contactos.

Es importante señalar que el *MCER* no está determinado por un único modelo teórico o ideológico en particular que se privilegie por encima de los demás, sino que pretende dar cabida a múltiples orientaciones. En realidad, es un poco ingenuo pensar que una categorización, cualquiera que ésta sea, pueda presentarse como indiferente, neutra y puramente descriptiva. En realidad, subyace al documento lo que constituye el respeto de los objetivos del Consejo de Europa como organismo internacional, esto es, defender que el aprendizaje de lenguas, bajo su carácter extremadamente diverso debería, ante todo, contribuir a la afirmación personal y profesional de los individuos, a fomentar la comunicación entre las personas, y a promover los intercambios interculturales e internacionales. Estas opciones de base están por tanto presentes en la concepción del proyecto desde los orígenes.

Deteniéndonos un poco más en el examen de las funciones de *MCER*, la esencial viene dada por convertirse en un instrumento que permita a todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera informar a los otros, con toda la claridad posible, de sus objetivos, esencialmente, de lo que esperan de las personas que

están aprendiendo, esto es, del alumnado, de los métodos que utilizan y de los resultados realmente alcanzados. Esta información es de capital importancia en el contexto de una Europa interactiva para que las diferentes personas implicadas puedan garantizar a ese alumnado de todas las edades unas mínimas condiciones de aprendizaje coherentes. Ello facilitará, además, la movilidad educativa, técnica, profesional y personal en un continente en el que se suprimen paulatinamente los obstáculos en los desplazamientos, las barreras para la comunicación y la cooperación.

En otro orden de cosas, está claro que no es posible dominar una lengua de manera que se pueda comunicar de manera efectiva sobre cualquier tema y con cualquier persona. Sin embargo, un marco de referencia general ha de tener presentes todas las formas y todos los estilos de aprendizaje.

El capítulo 3 del *MCER* expone en detalle el enfoque o aproximación adoptada, presentándose estructurado en dos grandes apartados, la perspectiva que se asume y las categorías descriptivas definidas. El documento señala que cualquier marco de referencia tiene que situarse necesariamente con relación a una determinada representación de conjunto muy general del uso y aprendizaje de las lenguas. El enfoque asumido parte de considerar a toda persona que utiliza o aprende un idioma como actor social que tiene que ejecutar tareas (no exclusivamente lingüísticas, sino también comportamentales) en unas circunstancias y un entorno dados y dentro de un campo de actuación particular. Si los actos de habla se materializan en actividades lingüísticas, estas últimas se inscriben a sí mismas en el interior de acciones desarrolladas en contextos sociales que son las que les proporcionan su plena significación. Se afirma así que cualquier forma de uso o de aprendizaje de una lengua puede caracterizarse mediante la siguiente proposición:

“El uso y el aprendizaje de una lengua, acciones entre otras, son el hecho de un actor social que posee y desarrolla unas *competencias generales individuales*, y especialmente una *competencia para comunicar lingüísticamente*, que pone en práctica, a través de diversos tipos de *actividades lingüísticas* que le permiten tratar (en recepción o en producción) *textos* en el interior de *ámbitos* particulares, movilizandando las *estrategias* que

le parecen convenir para la ejecución de las *tareas* a realizar. Esta puesta en práctica contextualizada de las competencias individuales y especialmente de la competencia para comunicar contribuye, a su vez, a modificarlas” (CONSEIL DE L’EUROPE, 1996, cap. 3, pág. 2 de la versión *html* del texto en Internet).

En la cita que precede figuran un total de siete términos en cursiva que pasaremos a definir a continuación, constituyendo éstos las grandes categorías. Por *competencias generales individuales* de un actor social se entiende el conjunto de conocimientos, de habilidades y disposiciones que son suyas y le permiten actuar. La *competencia para comunicar lingüísticamente*, por su parte, es la competencia que permite a un actor social actuar recurriendo a medios lingüísticos. Una *actividad lingüística*, para un actor social, consiste en ejercitar su competencia para comunicar lingüísticamente en un campo determinado, para tratar (recibir y/o producir) uno o varios textos con vistas a la realización de una tarea.

Se define como *texto* toda secuencia discursiva (oral y/o escrita) inscrita en un ámbito particular y que da lugar, como objeto o como intención, como producto o como en elaboración, a una actividad lingüística en el curso de realización de una tarea. Como *dominio* o *ámbito* se designan los grandes sectores de la vida social donde se realizan las intervenciones de los actores sociales. En el nivel más general, se trata de categorizaciones mayores que afectan a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: ámbito educativo, ámbito profesional, ámbito público, ámbito personal.

Se considera *estrategia* todo conjunto organizado, finalizado y regulado de procedimientos seleccionados por un individuo para ejecutar una tarea que se impone o que se le presenta. Finalmente, se define como *tarea* toda intención de actuación que el actor se representa como debiendo alcanzar un resultado dado en función de un problema a resolver, de una obligación a cumplir, de una meta que uno se ha fijado. Puede tratarse de desplazar un armario, escribir un libro, negociar un contrato, jugar una partida de cartas, pedir una comida en un restaurante, traducir un texto de lengua extranjera o preparar en grupo un periódico de clase.

Las diversas dimensiones antes mencionadas se encuentran interrelacionadas en toda forma de uso y aprendizaje de una lengua. Dicho de otro modo, todo acto de enseñanza y aprendizaje de una lengua concierne a la totalidad de estas mismas dimensiones. Al mismo tiempo, en toda intervención de enseñanza y aprendizaje puede haber focalización particular, en cuanto al objetivo, y por consiguiente, en cuanto a la evaluación sobre una o varias dimensiones concretas. Aún cuando la intención es conseguir el desarrollo de una competencia comunicativa, algunos programas de enseñanza y aprendizaje tienen como objetivo un desarrollo cualitativo o cuantitativo de las actividades lingüísticas en lengua extranjera; otros insisten en la competencia en un ámbito particular; otros sobre el desarrollo de determinadas competencias generales individuales; otros, finalmente, sobre el refinamiento de las estrategias.

A su vez, cada una de las categorizaciones mayores a que nos hemos referido se presta a subcategorizaciones. Abordaremos seguidamente lo más destacado de las subcategorías distinguidas para las competencias generales individuales, la competencia para comunicar lingüísticamente, las actividades lingüísticas y los ámbitos.

Entre las *competencias generales individuales* distinguimos varios tipos: conocimientos (*savoirs*), destrezas o saber hacer (*savoir-faire*), actitudes o saber ser (*savoir-être*) y saber aprender (*savoir-apprendre*). Comenzando por los conocimientos (*savoirs*), éstos han de entenderse a la vez como conocimientos que resultan de la experiencia social (conocimientos empíricos) o de un aprendizaje más formal (conocimientos académicos). Se considera que están sujetos a múltiples reestructuraciones en el tiempo. Los conocimientos que intervienen en el aprendizaje y uso de las lenguas no son sólo aquellos que tienen que ver directamente con las lenguas y culturas, sino que incluyen también conocimiento del mundo.

Las destrezas o saber hacer (*savoir-faire*) se relacionan con el dominio procedimental, más que con el conocimiento declarativo, pero este dominio ha podido requerir, en el aprendizaje previo, de la puesta en práctica de saberes que pueden olvidarse

y se acompaña también de formas de saber ser (*savoir-être*).

Las actitudes o saber (*savoir-être*) ser son consideradas como disposiciones individuales, rasgos de personalidad, dispositivos de actitudes, que atañen, por ejemplo, a la imagen de sí mismo y de los otros, al carácter introvertido o extrovertido manifestado en la interacción social. No constituyen atributos o cualidades permanentes de una persona, sino maneras de ser susceptibles de variaciones.

Finalmente, el saber aprender (*savoir-apprendre*) se presenta como un elemento que moviliza a los tres anteriores. Significa “saber/estar dispuesto a descubrir al otro”, sea éste otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevos conocimientos.

Pasando a la competencia para comunicar lingüísticamente, señalaremos que ésta comprende a su vez varios componentes: un *componente lingüístico*, un *componente sociolingüístico* y un *componente pragmático*. El *componente sociolingüístico* remite a las condiciones socioculturales del uso lingüístico. Nos lleva a insistir en la importancia de las dimensiones culturales dentro del conjunto de la competencia para comunicar. Sensible a las normas sociales (normas de cortesía, regulación de las relaciones entre generaciones, sexos, estatus, grupos sociales, codificación por el lenguaje de un número de rituales fundamentales en el funcionamiento de una comunidad). Puede afirmarse que la *competencia sociolingüística* afecta de manera considerable a toda comunicación lingüística entre representantes de culturas diferentes. El *componente lingüístico*, por su parte, comprende los conocimientos y destrezas relacionados con el léxico, la fonética, la sintaxis y las otras dimensiones del sistema de una lengua tomado como tal, independientemente del valor sociolingüísticos de sus variaciones y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente tiene que ver con la organización cognitiva y el modo de almacenamiento en la memoria de estos conocimientos y con su accesibilidad. Finalmente, el *componente pragmático* se refiere a los conocimientos, actitudes y destrezas relacionados con lo que el sistema lingüístico y las variaciones sociolingüísticas, así como los empleos gestuales, mímicos y proxémicos en el plano oral; visuales y gráficos en el plano escrito, permiten

realizar gracias al empleo del lenguaje a través de la comunicación: puesta en práctica funcional de los medios lingüísticos (realización de funciones lingüísticas, de actos de habla), recurso a los escenarios o guiones de las interacciones, dominio de los resortes que dan cohesión y coherencia al discurso, identificación de tipos y géneros textuales, de los efectos de ironía, de burla. Para este componente, más todavía que para el lingüístico, existe una fuerte incidencia de las interacciones y de los entornos culturales en los que se inscribe la construcción de estas capacidades.

Las *actividades lingüísticas* pueden ser de *producción, recepción, interacción y mediación*, siendo susceptible cada uno de ellos de producirse en el plano oral, en el escrito o, a la vez, en el oral y el escrito.

Pasando al terreno de los *ámbitos o dominios*, pueden distinguirse en él cuatro grandes sectores: el *público*, el *profesional*, el *educativo* y el *personal*. En el *dominio público* se sitúa todo lo relativo a los intercambios sociales ordinarios (relaciones de comercio y civiles, servicios públicos, actividades culturales, de ocio en los lugares públicos, relaciones con los medios de comunicación, etc.). De modo complementario, el *ámbito personal* se caracterizará tanto por las relaciones familiares como por las prácticas sociales individuales (lectura de ocio, diario íntimo, cultivo de un “hobby”). En el *dominio profesional* se sitúa todo lo que atañe a las relaciones e intervenciones de los actores en el ejercicio de su actividad profesional. Finalmente, el *ámbito educativo* es aquel donde el actor se encuentra en un contexto (casi siempre institucionalizado) de formación y ha de adquirir unos conocimientos o habilidades definidos.

Nos ocuparemos finalmente, para concluir con los contenidos del capítulo 3, de dedicar unas breves líneas al papel de *tareas, estrategias y textos*. Tanto la comunicación como el aprendizaje de una lengua extranjera pasa por la realización de *tareas* que no son exclusivamente lingüísticas. En la medida en que estas tareas ni son rutinarias ni están automatizadas, requieren el recurso a *estrategias* por parte del actor que comunica y aprende. Por otra parte, en la medida en que la ejecución de tareas pasa por actividades lingüísticas,

aquellas implican el tratamiento (por recepción, producción, interacción y mediación) de *textos* orales o escritos.

El capítulo 4 del *MCER* se encuentra subdividido, a su vez en ocho grandes subapartados en alguno de los cuales nos detendremos con cierta profundidad. En él se desarrollan con mayor detenimiento los planteamientos de los capítulos previos. Los ocho subapartados están dedicados a tratar las siguientes cuestiones:

- 1) el contexto de utilización de la lengua;
- 2) tareas comunicativas y finalidades;
- 3) temas de comunicación;
- 4) actividades lingüísticas comunicativas;
- 5) operaciones de comunicación lingüística;
- 6) el texto;
- 7) las competencias del usuario/el alumno; y
- 8) las estrategias.

Comenzando por el primer subapartado, el *contexto de utilización de la lengua*, nos detendremos en analizar con detalle los grandes ámbitos ya mencionados anteriormente. A cada uno de estas esferas están asociados unos determinados lugares, unas instituciones particulares, unas personas y , por último, un tipo concreto de objetos, constituyendo estos elementos el parámetro para la descripción de las distintas situaciones. (Cfr. Cuadro 3.1). Recordaremos aquí qué es lo que comprenden las cuatro grandes esferas que habíamos señalado:

- El *dominio o ámbito personal*, es el de la vida privada del sujeto, centrado en el hogar, la familia y los amigos.

- El *dominio o ámbito público* es aquel donde el sujeto actúa como ciudadano, miembro de un organismo y en transacciones varias para diversos fines.

- El *dominio o ámbito profesional* concierne al oficio o profesión del sujeto y sus actuaciones en ese campo.

- El *dominio o ámbito educativo* es aquel donde el sujeto se ve implicado en un

sistema educativo, especialmente, aunque no obligatoriamente, en el marco de una institución de enseñanza.

CUADRO 3.1: Contexto de utilización de la lengua. Esferas de actividad o centros de interés.

ESFERAS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS
P E R S O N A L	<ul style="list-style-type: none"> •Casa: •en casa (la casa) • en familia (habitaciones) •en casa de amigos, (jardín) •en casa de desconocidos •Espacio privado en un albergue, en un hotel •El campo 	<ul style="list-style-type: none"> •La familia •Redes sociales 	<ul style="list-style-type: none"> •Abuelos •Hijos e hijas •Hermanos y hermanas •Tíos, tías •Primos, primas •Familia política •Esposos •Amigos •Conocidos 	<ul style="list-style-type: none"> •Decoración/muebles •Vestido •Equipamiento doméstico, herramientas •Higiene personal •Objetos de arte, libros, animales domésticos •Árboles, Plantas •Bienes domésticos •Equipaje de mano •Equipamiento deportivo
P Ú B L I C A	<ul style="list-style-type: none"> •Lugares públicos: calle, plaza, parque, etc. •Transportes •Comercios, supermercados •Hospitales, consultas •Estadios, terrenos •Deporte •Teatro, cine, •Restaurante, café, hotel •Lugares de culto 	<ul style="list-style-type: none"> •Las autoridades •Organismos políticos •La justicia •La salud pública •Las asociaciones •Las sociedades •Partidos políticos •Grupos religiosos/ confesionales 	<ul style="list-style-type: none"> •Simples ciudadanos •Representantes oficiales •Vendedores en un comercio •Policía, ejército •Conductores •Controladores aéreos •Pasajeros •Jugadores, hinchas •Espectadores •Actores, público •Barman •Recepcionistas •Clero, fieles 	<ul style="list-style-type: none"> •Dinero, monedero •Cartera •Documentos oficiales •Mercancías •Armas •Mochilas •Maletas, bolsos •Pelotas •Programas •Comida, bebida •Pasaportes, autorizaciones
P R O F E S I O N A L	<ul style="list-style-type: none"> •Oficinas •Fábricas, talleres •Puertos, estaciones, granjas •Aeropuertos •Comercios, tiendas •Sociedades de servicios •Hoteles 	<ul style="list-style-type: none"> •Empresas •Fución pública •Multinacionales •Empresas nacionalizadas •Sindicatos 	<ul style="list-style-type: none"> •Empleadores/-as, empleados/-as •Directores/-as •Compañeros/-as •Subalternos/-as •Consumidores/-as •Recepcionistas •Secretarios/-as •Personal de mantenimiento, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> •Equipamiento de oficina •Maquinaria industrial •Utensilios industriales, artesanales
E D U C A T I V A	<ul style="list-style-type: none"> •Escuelas •Clases, patio de recreo •Terrenos deportivos, pasillos •Universidades, salas de conferencias, seminarios •Asociac. estudiantes •Residencias universit. •Laboratorios •Restaurantes universit. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escuela •Estudios superiores •Universidad •Sociedades de investigación •Asociac. profes. •Organismos de formación continua 	<ul style="list-style-type: none"> •Directores/-as •Equipo pedagógico •Cargos directivos •Familias, profesorado •Condiscípulos •Profesorado tutor •Estudiantes, bibliotecarios/-as •Personal laboratorio •Personal restaurante •Conserjes •Personal admvo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Mobiliario escolar •Uniformes •Equipo y ropa de deporte •Alimentacion •Encerado, tiza •Material audiovisual •Ordenadores •Carteras y mochilas

FUENTE: *Cadre commun européen de référence*, CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, cap. 4, págs. 2-5 versión html.

El *MCER* alude, de manera expresa a la necesidad de explicitar en cuáles de las anteriores esferas el alumnado necesitará actuar o bien deberá estar lingüísticamente capacitado para hacerlo; las distintas situaciones que el alumnado deberá tratar, así como con los lugares, instituciones/organizaciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones que afectan al alumnado. También deberán explicitarse cómo las condiciones materiales, el número y la naturaleza de los interlocutores y las restricciones de tiempo afectarán a lo que el alumno o alumna debe hacer. También se pide explicitar el contexto mental del que aprende (hipótesis sobre la capacidad de éste para identificar rasgos pertinentes del marco de la comunicación; relación entre actividades comunicativas y de aprendizaje y deseos, motivaciones; grado de reflexión sobre la propia experiencia; modo en que sus características mentales condicionan la comunicación), así como el contexto mental del interlocutor o interlocutores.

Por lo que respecta a las *tareas comunicativas*, el *MCER* indica que un hablante de la lengua inicia un acto de comunicación con uno o varios interlocutores con el fin de responder a unas necesidades en una situación dada. En el dominio personal, la intención puede ser entablar una conversación con una visita para intercambiar informaciones sobre la familia, los amigos, sus gustos y preferencias, comparar experiencias y actitudes, etc. En el dominio público, el intercambio será a menudo de tipo comercial, por ejemplo, para comprar un determinado artículo. En el dominio profesional, puede tratarse de la firma de un contrato y las consecuencias de éste para el cliente. Finalmente, en el ámbito educativo, se tratará de participar en un juego de rol o en un seminario, de escribir un texto sobre un tema especializado para una revista, un coloquio, etc. Señalaremos, a continuación, algunos ejemplos de tareas a desarrollar en distintos ámbitos:

-Ámbito profesional: efectuar las formalidades necesarias para obtener un permiso de trabajo o cualquier otro documento de este tipo; informarse en una agencia de empleo, por ejemplo, de los tipos de trabajo y sus condiciones (perfil del candidato, salario, horario y vacaciones, etc.); leer las ofertas de empleo; escribir cartas demandando empleo y mantener una entrevista de trabajo; proporcionar informaciones orales o escritas sobre sí mismo, la

propia formación y experiencia y responder a preguntas sobre estos mismos puntos; conocer y respetar las reglas de contratación; cubrir un parte o hacer una declaración de accidente; participar en la vida social de la empresa o institución, etc.

-*Ámbito personal*: identificarse, deletrear el propio nombre, dar su dirección y número de teléfono, fecha y lugar de nacimiento, edad, sexo, estado civil, nacionalidad, lugar de nacimiento, profesión, familia; comprender y pedir informaciones parecidas de sus interlocutores.

-*Ámbito educativo*: se deberán distinguir las tareas a realizar por el que aprende como potencial hablante o usuario de la lengua y aquellas en las que está implicado como alumno porque forman parte del proceso de aprendizaje.

El *MCER* exige explicitar las distintas tareas comunicativas en los dominios personal, publico o profesional que deberá ser capaz de ejecutar el alumno o alumna.

En cada uno de los diferentes ámbitos o dominios de la comunicación antes señalados se distinguen una serie de actos de comunicación particulares alrededor de los cuales se articulan el discurso, la conversación, la reflexión o la redacción. Existen varias maneras de efectuar la clasificación de categorías temáticas. El *MCER* adopta la clasificación inductiva en temas, sub-temas y nociones específicas recogidas en el *Threshold Level 1990*, (nivel umbral, cit. en CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, cap. 4, apartado 4.3), exigiendo la explicitación de todos ellos.

Los *temas* recogidos en el anterior documento serían un total de catorce: caracterización personal; la casa, el hogar y el entorno; la vida cotidiana; vacaciones y ocio; viajes; relaciones con los otros; salud y bien estar; educación; compras; alimentación y bebida; servicios; lugares; lengua extranjera; tiempo meteorológico.

Para cada uno de anteriores campos temáticos, se establecen *subcategorías*. Así, por ejemplo, el referido a vacaciones y ocio, éstas serían: actividades de ocio; pasatiempos y lugares de interés; radio y televisión; cine, teatro, concierto, etc.; investigación intelectual y

artística; deportes; prensa.

En cuanto a las *nociones específicas* que cubren los lugares, instituciones etc, para el tema del deporte, por ejemplo, en el *Threshold Level 1990 (Ibídem)*, para la subcategoría del deporte se distinguen las siguientes:

- lugar: pista, campo, terreno, estadio;
- instituciones y organismos: deporte, equipo, club;
- personas: jugador;
- objetos: cartas, pelota;
- acontecimiento: carrera, partido;
- acción: mirar, jugar a (+ nombre del deporte), correr, ganar, perder, echar a suertes.

Finalizaremos nuestra exposición del contenido del capítulo 4 del *MCER* analizando con detenimiento el subapartado referido a las distintas competencias de la persona que aprende. Distingue el documento, como ya indicamos dos grandes tipos de competencias, generales y comunicativas. Dentro de las *competencias generales*, a su vez hay que distinguir entre saberes o conocimientos - '*savoirs*' - (cultura general, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural), saber ser - '*savoir-être*' - (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, rasgos de personalidad); saber hacer - '*savoir-faire*' - (aptitudes y destrezas prácticas, aptitudes y destrezas interculturales), saber aprender - '*savoir apprendre*' - (consciencia de la lengua y la comunicación, aptitudes fonéticas, aptitudes para el estudio, aptitudes heurísticas).

Por lo que respecta a los *conocimientos*, la *cultura general* o conocimiento del mundo engloba aquel conocimiento adquirido por la experiencia, la educación, la información, etc. de lugares, instituciones, organismos, personas, objetos, procesos y operaciones en distintos dominios. El conocimiento factual del país o países en los que se habla la lengua objeto de aprendizaje adquiere una vital importancia, debiendo abarcarse los principales datos geográficos, demográficos, económicos y políticos. También se incluyen en la cultura general

las clases de entidades (concreto/abstracto; animado/inanimado, etc.), sus propiedades y relaciones (espacio-temporal, asociativa, analítica, lógica, causa-efecto, etc.). El *conocimiento sociocultural*, por su parte, se refiere al conocimiento de la sociedad y cultura de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio. Estas cuestiones, que constituyen el tema central de nuestra investigación práctica, revisten, según consta en el *MCER*, una importancia especial, dado que, al contrario de lo que ocurre con otros tipos de conocimiento, es probable que no pertenezcan al conocimiento previo del alumno o alumna, siendo probable además que estén deformadas por estereotipos. En ese saber sociocultural se incluirían:

- la vida cotidiana: alimentación y bebida, horas de las comidas, normas de comportamiento en la mesa; períodos de vacaciones, horarios y hábitos de trabajo; actividades de ocio (pasatiempos, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación social);

- las condiciones de vida: nivel de vida (teniendo en cuenta sus variantes regionales, étnicas y de grupo social); condiciones de la vivienda; cobertura social;

- las relaciones interpersonales (incluidas las relaciones de poder y la solidaridad) en función de la estructura social y las relaciones entre clases sociales; las relaciones entre sexos (corrientes e íntimas); la estructura y las relaciones familiares; las relaciones entre generaciones; las relaciones en el trabajo; las relaciones con la policía, organismos oficiales, etc; las relaciones entre grupos étnicos y comunidades; las relaciones entre grupos políticos y religiosos;

- los valores, creencias y comportamientos con respecto a parámetros como: la clase social; los grupos socio-profesionales (universitarios, cuadros, funcionarios, artesanos y trabajadores manuales); la fortuna (rentas y patrimonio); las culturas regionales; la seguridad; las instituciones; la tradición y el cambio; la historia; las minorías (étnicas o religiosas); la identidad nacional; los países extranjeros, los estados, los pueblos; la política; las artes (música, artes visuales, literatura, teatro, música y canción popular); la religión; el humor;

- el lenguaje corporal: conocimiento de las convenciones que rigen comportamientos que forman parte de la competencia sociocultural de la persona que aprende;

- las visitas: convenciones relativas a la puntualidad, los regalos, la ropa, los

refrescos, bebidas, comidas, las convenciones y tabúes de la conversación y del comportamiento, la duración, la forma de despedirse;

- los comportamientos rituales en ámbitos como: la práctica religiosa y los ritos; la actitud del auditorio y del espectador en un espectáculo; los bailes y discotecas, etc.

La *toma de conciencia intercultural*, por su parte, incluida también en el saber sociocultural, afecta a cuestiones como el conocimiento, la consciencia y la comprensión de las relaciones, de las similitudes y diferencias entre el propio mundo y el mundo de la comunidad o comunidades cuya lengua se está estudiando. La toma de conciencia intercultural incluye la conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos, enriqueciéndose igualmente con la consciencia de que existe un abanico mucho más amplio de culturas que las vehiculadas por la lengua materna del que aprende y la lengua objeto de estudio. Se requiere situar ambas en contexto.

En relación con las competencias generales a que nos hemos referido, el *MCER* exige explicitar:

- el nivel de cultura general o de conocimiento del mundo que el alumno o alumna deberá adquirir;

- qué conocimientos culturales nuevos sobre el país o países donde se habla la lengua deberán ser adquiridos por el alumno o alumna;

- la experiencia y conocimientos previos de que parte el alumno;

- la experiencia y conocimientos de la vida en sociedad en la propia comunidad y en la comunidad o comunidades donde se habla la lengua estudiada que posee alumno o alumna;

- la consciencia de la relación entre la cultura de origen y la cultura objeto de estudio que necesitará el alumno o alumno para desarrollar una adecuada competencia intercultural.

Las destrezas o habilidades, el saber hacer *-savoir-faire-* comprende dos grandes subapartados: las aptitudes y saber hacer prácticos; y las aptitudes y saber hacer interculturales. Las *aptitudes y saber hacer prácticos*, a su vez, se refieren a:

- las aptitudes sociales: la capacidad de comportarse de acuerdo con los comportamientos y normas adecuadas;

- las aptitudes de la vida cotidiana: la capacidad de realizar eficazmente los actos de la vida cotidiana (asearse, vestirse, caminar, cocinar, comer, etc.); el mantenimiento y reparación del equipamiento doméstico, etc.;

- las aptitudes para el ocio: artes (pintura, escultura, música, etc.); la artesanía y el bricolaje; los deportes (deportes de equipo, atletismo, carrera, escalada, natación, etc.); los pasatiempos (fotografía, jardinería, etc.).

El segundo apartado incluido en el saber hacer, las *aptitudes y saber hacer interculturales* abarcan los siguientes aspectos:

- la capacidad de establecer una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera;

- la sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de reconocer y utilizar estrategias variadas para establecer contactos con gentes de otras culturas;

- la capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera y de gestionar de manera eficaz situaciones de malentendidos y conflictos culturales.

El *MCER* exige explicitar, en relación con el *saber hacer*, los siguientes puntos:

- las aptitudes y saber hacer prácticos que el alumno o alumna deberá poseer para comunicar de manera eficaz sobre un determinado centro de interés;

- los papeles y funciones de intermediario cultural a desempeñar por el alumno o alumna;

- los rasgos de la cultura propia y de la cultura objeto de estudio que el alumno o alumna necesitará ser capaz de distinguir;

- las medidas previstas para que el alumno o alumna alcance una experiencia de la cultura objeto de estudio;

- las posibilidades de actuar como intermediario cultural que deberá poner en práctica el alumno o alumna.

El tercer campo incluido en los conocimientos generales, el *saber ser*, parte de asumir el principio de que la actividad comunicativa no solamente se ve afectada por el conocimiento, comprensión y aptitudes del alumnado, sino también por factores personales ligados a su propia personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos cognitivos que conforman la identidad de los individuos. Comprende así este saber ser los siguientes aspectos:

- Las actitudes: apertura e interés hacia los otros, hacia nuevas experiencias, nuevas ideas, otros pueblo y civilizaciones; la voluntad de relativizar el propio punto de vista y sistema de valores culturales; la voluntad y capacidad de distanciarse con respecto a las actitudes convencionales en el tema de las diferencias culturales.

- Las motivaciones: internas y externas; instrumentales e integradoras; deseo de comunicar, necesidad humana de comunicar.

- Los valores: la ética, la moral, etc.

- Las creencias: religiosas, ideológicas, filosóficas, etc.

- Los estilos cognitivos: convergente/divergente; holístico/analítico/sintético.

- Los rasgos de personalidad: silencioso/hablador, emprendedor/tímido, optimista/pesimista, introvertido/extrovertido, proactivo/reactivo, presencia/ausencia de sentimiento de culpa, presencia/ausencia de miedo o turbación, apertura/estrechez de espíritu, espontaneidad/retraimiento, confianza/ausencia de confianza en sí mismo, dependencia/independencia, etc.

En relación con el saber ser, el *MCER* exige explicitar las características personales que el alumnado deberá desarrollar para un óptimo aprendizaje de la lengua extranjera.

La cuarta competencia incluida entre las generales se refiere al *saber aprender*. Entre sus componentes se encuentran los siguientes: conciencia de la lengua y de la comunicación,

conciencia y aptitudes fonéticas, aptitudes para el estudio y, finalmente, aptitudes heurísticas. Centrándonos en estas últimas, las aptitudes para el descubrimiento, se refieren a la capacidad del alumno o alumna que aprende para:

- acomodarse a una nueva experiencia (gentes nuevas, una nueva lengua, nuevas maneras de hacer, etc.) y movilizar sus otras competencias (capacidad de observar e interpretar lo observado, inducción, memorización, etc.) para una situación de aprendizaje concreta;

- utilizar la lengua objeto de estudio para encontrar, comprender y transmitir una información nueva, recurriendo a Internet, bases de datos informáticas, etc.

En relación con el *saber aprender*, el MCER exige explicitar las aptitudes para el estudio y heurísticas que el alumnado ha de desarrollar en el curso de su aprendizaje de la lengua extranjera, así como las condiciones a poner en práctica para que alumnos y alumnas sean cada vez más autónomos en su aprendizaje y utilización de la lengua.

En el ámbito de las *competencias comunicativas*, el MCER distingue varios tipos: competencias *lingüísticas*, competencia *sociolingüística* y competencia *pragmática*. Dentro de las competencias *lingüísticas* se incluyen diferentes subcompetencias: léxica, gramatical, semántica y fonológica. Expondremos seguidamente lo más destacado de cada una de ellas de manera no exhaustiva para centrarnos posteriormente en la segunda competencia, la sociolingüística, dados los estrechos vínculos que mantiene con los aspectos socioculturales.

Por *competencia léxica* se entiende el conocimiento del vocabulario y capacidad para utilizarlo, abarcando a la vez elementos léxicos (expresiones hechas o palabras aisladas) y gramaticales (conocimiento de clases de palabras como artículos, cuantitativos, demostrativos, pronombres personales, interrogativos y relativos, posesivos, preposiciones, auxiliares, conjunciones, partículas).

La *competencia gramatical* se refiere al conocimiento de los recursos gramaticales

de la lengua y la capacidad para utilizarlos. Se considera la gramática de una lengua como el conjunto de principios que rigen la combinación de elementos en cadenas significativas marcadas y definidas (las frases). Se define como la capacidad de comprender y expresarse con sentido a través de la producción y reconocimiento de frases bien formadas. El *MCER* se limita a exponer las categorías más frecuentemente empleadas para la descripción gramatical: elementos como morfemas, afijos; categorías como género y número, concreto/abstracto, transitivo/intransitivo, activo/pasivo; pasado/presente/futuro; aspecto; clases como las conjugaciones (se incluyen aquí clases abiertas como los nombres, verbos, adjetivos, adverbios; y clases cerradas como determinados elementos gramaticales); estructuras (sintagmas -nominal, verbal-; proposiciones u oraciones -principal, subordinada, coordinada-; frases (simple, compuesta, compeja); procesos (nominalización, afijación, gradación, etc.); relaciones (régimen, concordancia, etc.). Tradicionalmente suele distinguirse, dentro de este campo, entre *morfología* (estructura interna de las palabras, derivación y formación de palabras, modos de modificar la forma de las palabras: alternancias vocálicas, formas irregulares, formas invariables, modificaciones consonánticas) y *sintaxis* (organización de las palabras en frases, en función de las categorías, elementos, clases, estructuras, operaciones y relaciones en causa, presentada a menudo como un conjunto de reglas).

Finalmente, la *competencia semántica* trata de la conciencia y control que el alumno o alumna tiene de la organización del sentido. Puede hablarse de *semántica léxica*, que trata cuestiones relacionadas con el sentido de las palabras (relación de palabra y contexto, referencia, connotación, marcador de nociones específicas de orden general, relaciones de antonimia y sinonimia, relaciones de metonimia, equivalencia en traducción); de *semántica gramatical*, que se ocupa del sentido de las categorías, estructuras, operaciones y elementos gramaticales; y, finalmente, de *semántica pragmática*, que se ocupa de las relaciones lógicas de sustitución, presuposición, implicación, etc.

Pasando a la *competencia pragmática*, ésta se ocupa del conocimiento que el alumno o alumno tiene de los principios en base a los cuales se organizan, estructuran y adaptan los

mensajes (competencia discursiva), el modo en que estos mensajes se utilizan para la realización de funciones comunicativas (competencia funcional) y, finalmente, el modo en que los mensajes se segmentan de acuerdo con los esquemas de la interacción (competencia de concepción esquemática).

En cuanto a la *competencia sociolingüística*, ésta mantiene una estrecha vinculación con la competencia sociocultural, razón ésta por la que expondremos con mayor detalle en qué consiste. Se incluyen aquí elementos que varían mucho en función de las lenguas y las culturas, dado que dependen de factores como el estatus de los interlocutores, la proximidad de la relación, el registro del discurso, etc. Entre ellos podemos citar los siguientes:

- marcadores de relaciones sociales: tipos de saludos, convenciones a la hora de tomar la palabra, uso y elección de las exclamaciones;

- reglas de cortesía: cortesía positiva, por ejemplo, mostrar interés por la salud de otro, compartir un problema, expresar admiración, afecto o gratitud; cortesía “por defecto”, por ejemplo, evitar comportamientos de poder -dogmáticos, órdenes directas-, expresar un pesar, excusarse por un mal comportamiento; utilización de fórmulas de agradecimiento, pedir las cosas educadamente; falta de educación -ignorancia deliberada de las reglas de cortesía- como brusquedad, expresión de desprecio, enfado, impaciencia, etc.;

- expresiones de la sabiduría popular: proverbios, expresiones idiomáticas, clichés, dichos, etc.;

- diferencias de registro: oficial, formal, neutro, informal, familiar, íntimo;

- dialecto y acento: marcas lingüísticas de clase social, origen regional, origen nacional, grupo profesional, etc.;

El *MCER* pide que se hagan explícitas, dentro de cada una las anteriores competencias lingüísticas, aquellas cuestiones que se entiende deben ser asimiladas por el alumnado durante el proceso de aprendizaje de la lengua.

De los restantes capítulos del *MCER* nos referiremos únicamente al 7, dado que en

el se aborda el tema de la diversificación lingüística y su relación con el curriculum. El capítulo en cuestión consta de cinco grandes subapartados en los que se abordan los siguientes puntos:

- A) Definición y caracterización del concepto de competencia plurilingüe y pluricultural (multicultural, preferimos decir nosotros).
- B) Competencias parciales y variación de objetivos en relación con el marco de referencia.
- C) Opciones para las construcciones curriculares.
- D) Los escenarios curriculares.
- E) Evaluación y aprendizajes escolares y extra o post-escolares.

A) Definición y caracterización de la competencia plurilingüe y multicultural

De acuerdo con el marco, por competencia plurilingüe y pluricultural se entiende la competencia para comunicar lingüísticamente e interactuar culturalmente de un actor social que posee, en diversos grados, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas. Se considera que se trata de una competencia compleja, no compuesta por una simple superposición o yuxtaposición de competencias distintas.

El MCER critica la concepción habitual consistente en representar el aprendizaje de la lengua extranjera como la unión de una competencia para comunicar en lengua extranjera con una competencia a comunicar en lengua materna. En contraposición a esta concepción, la noción de competencia plurilingüe y multicultural tiende a plantear que un mismo individuo no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas según las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto del repertorio lingüístico que posee. El concepto insiste igualmente en las dimensiones multiculturales de esta competencia plural, sin que ello conlleve que se postulen relaciones de implicación entre el desarrollo de las capacidades de relación cultural y desarrollo de las capacidades de comunicación lingüística.

Como características esenciales de esta competencia plurilingüe y pluricultural destaca el presentarse como desequilibrada por esencia, desequilibrio que se manifestaría de distintas maneras:

- mayor dominio general de una lengua que de otras;
- perfil de competencias diferente en una lengua y otra (ejemplo, buen dominio oral de dos lenguas pero dominio escrito sólo de una de ellas);
- perfil multicultural de configuración diferente del perfil multilingüe (ejemplo, buen conocimiento de una cultura de una comunidad cuya lengua se conoce mal o escaso conocimiento de la cultura de una comunidad cuya lengua dominante se domina bien).

Estos desequilibrios no deben en absoluto ser considerados como algo anormal, sino todo lo contrario. Si se extiende la noción de plurilingüismo y de pluriculturalismo a la situación de todos los actores sociales que, en su lengua y cultura originarias, están expuestos, en el curso de su proceso de socialización, a diferentes variedades lingüísticas y a la diferenciación cultural interna propia de toda sociedad compleja, se aprecia entonces, también ahí que los desequilibrios son la norma.

Por otra parte, este desequilibrio se encuentra estrechamente ligado al carácter evolutivo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Ésta se presenta así con un perfil transitorio, una configuración evolutiva. De acuerdo a la trayectoria profesional del actor considerado, su historia familiar, sus viajes, sus lecturas y sus aficiones, toda una serie de modificaciones importantes van a afectar a su biografía lingüística y cultural, modificar las formas de desequilibrio de su plurilingüismo, hacer compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto contribuye quizá a una mejor toma de conciencia de la propia identidad.

Además de su naturaleza desequilibrada y carácter evolutivo, la competencia plurilingüe y pluricultural se caracteriza también por el hecho de que, en su puesta en práctica, los conocimientos y capacidades, tanto generales como lingüísticos que posee un individuo son solicitados de manera diferenciada. Por ejemplo, las estrategias movilizadas

para la realización de tareas con dimensiones lingüísticas pueden variar de acuerdo con las lenguas a que se recurra. Así, los saber ser (*savoir être*) que subrayan la apertura, la buena convivencia, la buena voluntad (en los gestos, la mímica) pueden, en una lengua cuyo componente lingüístico se domina mal, compensar esta deficiencia relativa en el curso de la interacción con un nativo, mientras que en la lengua que mejor domina, ese mismo actor podría tener una actitud más distante o más reservada. La tarea podrá también ser redefinida, el mensaje lingüístico redimensionado o redistribuido de manera diferente en función de los recursos expresivos de los que se dispone efectivamente o de la representación que uno se hace de esos recursos.

Finalmente, otro rasgo de la competencia plurilingüe y multicultural es que, al no consistir en una simple adición de competencias monolingües, autoriza combinaciones, alternancias, juegos en varios planos.

Poseer una competencia plurilingüe y multicultural desarrolla una conciencia lingüística y comunicativa, estrategias metacognitivas que permiten al actor social adquirir un mejor conocimiento y control de sus propios modos espontáneos de ejecutar tareas y, particularmente, de su dimensión lingüística. Además, esta experiencia del plurilingüismo y del multiculturalismo saca partido de los componentes sociolingüístico y pragmático preexistentes haciéndolos más complejos; contribuye igualmente a instalar una mejor percepción de lo que hay de general y de específico en las organizaciones lingüísticas de distintas lenguas y, finalmente, permite afinar el saber aprender y las capacidades para entrar en relación con el otro y con lo nuevo, permitiendo así acelerar, de alguna manera, posteriores aprendizajes en el dominio lingüístico y cultural.

Señalaremos igualmente, siguiendo el *MCER*, que se considera que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjera no siempre conduce a superar lo que pueda tener de etnocéntrica la relación con la lengua y la cultura materna, pudiendo incluso producir el efecto inverso. Es decir, no es extraño que el aprendizaje de una lengua y el contacto con una

cultura extranjera contribuya a reforzar, más que a reducir, los estereotipos y los prejuicios¹². Frente a ello, el conocimiento de varias lenguas conduce, de manera más segura a superar estas visiones estereotipadas y prejuicios, enriqueciendo además el potencial de aprendizaje. Es precisamente desde este enfoque o perspectiva desde donde la insistencia en el respeto a la diversidad de lenguas y en la importancia de aprender más de una lengua extranjera adquiere su pleno sentido en el contexto escolar. Como el *Marco* indica, no se trata simplemente de una elección de política lingüística en un momento determinado de la historia de Europa, ni siquiera de proporcionar mejores oportunidades de futuro a jóvenes capaces de dominar más de dos lenguas. Se trata principalmente de otras cuestiones no menos trascendentales como ayudar a alumnos y alumnas a construir su identidad lingüística y cultural, integrando en ella una experiencia diversificada de la alteridad, así como contribuir a desarrollar sus capacidades de personas que aprenden a través de esta misma experiencia diversificada de la relación con varias lenguas y culturas diferentes de la propia.

B) Competencias parciales y variación de objetivos en relación con el Marco de referencia

Toda construcción de un curriculum en el caso del aprendizaje de las lenguas supone elecciones entre tipos y niveles de objetivos. Los objetivos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, según se recoge en el marco, pueden ser concebidos de distintas formas:

a) En términos de desarrollo de competencias generales individuales del que aprende, buscando entonces los conocimientos, saber hacer, saber ser o saber aprender, o bien

¹² En este sentido, nos parece oportuno mencionar la investigación coordinada por Michael BYRAM (Michael BYRAM; Veronica ESARTE-SARRIES, y Susan TAYLOR, 1991; Michael BYRAM y Veronica ESARTE-SARRIES, 1991) que tenía como objetivo comprobar la potencial influencia beneficiosa derivada del hecho de aprender una lengua en lo que atañe a la supresión de estereotipos, falsas concepciones y prejuicios. Este autor, en su investigación, desarrollada con un grupo de alumnos de primaria que no habían tenido todavía ocasión de aprender francés y otro que se encontraba ya a punto de concluir los estudios de secundaria y si había cursado la asignatura, llegó a la conclusión de que las actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas no habían sufrido modificaciones sustanciales, tendiendo a permanecer los mismos estereotipos y prejuicios con respecto a la cultura francesa una vez que ya se había estudiado la lengua. Los resultados de este estudio confirmarían, por consiguiente, esta afirmación del *MCER*.

privilegiando una u otra de estas dimensiones. Ello depende evidentemente del objetivo que se persigue alcanzar a través del enfoque de una lengua extranjera. Concretamente hay veces que el objetivo buscado es que la persona adquiera conocimientos declarativos, por ejemplo, sobre la gramática o sobre la literatura, o sobre ciertas características culturales del país extranjero. En otros casos, el aprendizaje de una lengua será considerado como un medio para desarrollar principalmente el saber ser (por ejemplo, adquisición de una mayor seguridad o confianza en sí mismo, una mayor facilidad cuando se toma la palabra) o el saber aprender, buscando una mayor apertura hacia lo nuevo, una toma de conciencia de la alteridad, una curiosidad por lo desconocido. Nada impide pensar que estas intencionalidades particulares, que versan, en un determinado momento, sobre un sector o un tipo específico de competencia, un desarrollo y puesta en práctica de competencia parcial, presenten un interés global para la instalación o refuerzo de una competencia plurilingüe y multicultural.

b) En términos de extensión y diversificación de la competencia para comunicar lingüísticamente, centrándose así en el componente lingüístico, en el pragmático, en el sociolingüístico, o bien en el conjunto. Es el caso cuando el aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo prioritario la adquisición de un dominio lingüístico (conocimiento de su sistema fonético, de su vocabulario, de su sintaxis), sin preocupaciones de excesivo refinamiento sociolingüístico ni de eficacia pragmática. Puede ocurrir también que el objetivo sea de orden principalmente pragmático y busque poner en práctica una capacidad de actuar en la lengua extranjera con unos medios lingüísticos limitados y sin buscar específicamente la adecuación sociolingüística.

c) En términos de mejor realización de tal o cual actividad lingüística, focalizándose entonces en la recepción, la producción, la interacción o la mediación. Hay casos en que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene como objetivo principal declarado el alcanzar resultados efectivos en actividades de recepción (lectura o escucha), de mediación (traducción o interpretación), que se pretende convertir en más operativa, mientras que en otros caso se busca privilegiar la interacción cara a cara.

d) En términos de inserción funcional óptima en un campo o ámbito particular, centrándose entonces en el dominio público, profesional, educativo o personal. En algunos casos, el objetivo primordial del aprendizaje de un idioma se sitúa en alcanzar una mejor adecuación a un puesto de trabajo o a un contexto de formación o a algunas condiciones de la vida cotidiana en un país extranjero. Son lo que podríamos denominar cursos para públicos especializados o concretos. Es importante señalar que esta forma de objetivo de inserción funcional en un dominio corresponde también a las situaciones de enseñanza bilingüe, de inmersión y de escolarización en una lengua que no es la del entorno familiar (por ejemplo, escolarización totalmente en francés en algunos países plurilingües de África colonizados antiguamente).

e) En términos de enriquecimiento o de diversificación de estrategias o de ejecución de tareas, teniendo entonces como objetivo prioritario la operativización de las acciones ligadas al uso o al aprendizaje de una o varias lenguas, al descubrimiento o a la experiencia de otras culturas. La atención, en esta perspectiva, pasa a centrarse en el desarrollo de estrategias que permitan ejecutar un determinado tipo de tarea o tareas que encierran una dimensión lingüística. El objetivo entonces es mejorar las estrategias a las que recurre habitualmente el que aprende haciéndolas cada vez más complejas y facilitando su transferencia a otras tareas.

El *MCER* permite definir los tipos de objetivos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en función de cada uno de los distintos componentes mayores del modelo general de referencia y de cada uno de los elementos constitutivos de esos componentes mayores. Es evidente que numerosos programas de formación, tanto escolares como extraescolares toman en consideración simultáneamente varios de estos objetivos. Además, en coherencia con el modelo expuesto en el marco, una vez alcanzado el objetivo perseguido, se alcanzarán también otros resultados a mayores que no estaban en principio explícitamente previstos o que lo estaban menos. Es evidente, por otra parte, que el tipo de objetivos prioritarios a alcanzar afectarán de modo importante a los procedimientos de evaluación, así como a los niveles y escalas propuestos para efectuar ésta.

Como constatación general, puede señalarse que, en buena medida, la enseñanza de las lenguas en contexto escolar ha tendido a poner el énfasis en objetivos relacionados con las competencias generales individuales o con la competencia para comunicar lingüísticamente, mientras que si dirigimos la mirada a los programas para adultos, los objetivos aparecen frecuentemente formulados en términos de actividades lingüísticas privilegiadas o en términos de inserción funcional en un ámbito. Esto indica que el *MCER* abarca tanto la formación general inicial como la formación continua, contribuyendo así a situar distintas prácticas en situación de complementariedad unas con respecto a otras, más que a oponerlas.

C) Opciones para las construcciones curriculares

El principio en que fundamentar la construcción del curriculum, de acuerdo con el Marco parte de dos principios clave: la necesidad de diversificar a partir de una concepción de conjunto; la necesidad de combinar lo parcial y lo transversal.

En lo que respecta a la necesidad de diversificar en una concepción de conjunto, tres orientaciones mayores son tomadas en cuenta como elementos de reflexión previa.

La primera reflexión conduce a inscribir el curriculum en el interior de una intencionalidad general de promoción de la diversificación lingüística. Ello implica que la enseñanza-aprendizaje de una lengua se piense con relación a lo que el sistema de formación tiene previsto para otras lenguas.

La segunda es que esta diversificación, en el marco escolar, requiere interrogarse sobre la relación coste-eficacia del sistema, de manera que se eviten redundancias. Así, si el sistema escolar permite, por ejemplo, a un alumno emprender, en momentos bien definidos de su trayectoria formativa, el aprendizaje obligatorio de dos lenguas extranjeras y el aprendizaje facultativo de una tercera, no es quizá necesario establecer, para cada una de las lenguas que escoja, los mismos objetivos o tipos de gradación.

La tercera es que la intervención curricular se define entonces no sólo en términos de curriculum para una lengua, tampoco sólo en el interior de un curriculum integrado para las lenguas, sino también en la perspectiva de una especie de educación lingüística general donde se plantea que los conocimientos y saber hacer lingüísticos son, al igual que los saber aprender, en parte específicos para una determinada lengua y , en parte también, transversales o transferibles.

Por lo que respecta a la complementariedad entre lo parcial y lo transversal, desde el punto de vista curricular, conviene afirmar simultáneamente tres cuestiones:

1) Todo conocimiento de una lengua es parcial, aún cuando se trate de la propia lengua materna.

2) Todo conocimiento parcial es menos parcial de lo que aparenta: fijarse un objetivo único conlleva a menudo la puesta en práctica de conocimientos y capacidades que pueden ser movilizadas también para otros fines más amplios.

3) Saber una lengua supone saber muchas cosas de otras lenguas, aún cuando no se tenga consciencia de que ello es así. Aprender otras lenguas permite generalmente activar estos conocimientos y hacerlos más conscientes, sin que se necesite proceder como si éstos no existiesen.

D) Los escenarios curriculares

Cada uno de los componentes mayores y cada uno de los elementos constitutivos particulares del modelo propuesto puede, si se le considera como objetivo prioritario de aprendizaje, conllevar diferentes elecciones de contenidos, medios y pasos a seguir para conducir a buen término dicho aprendizaje. Además, la elección de las distintas dimensiones en las que el curriculum puede poner el acento conlleva una determinada estructuración interna. Por otra parte, esto pone de manifiesto que la naturaleza y la jerarquía de los objetivos en los que se focaliza el aprendizaje de una lengua pueden variar mucho según los contextos, públicos y niveles, pero también para un mismo público, un mismo contexto y un

mismo nivel. Lo verdaderamente importante, a la hora de construir un curriculum, de seleccionar y ponderar contenidos, objetivos, procedimientos de evaluación, etc. es el análisis que se haya hecho de cada una de las dimensiones distinguidas en el marco. De ahí que, en la construcción del curriculum de lenguas haya de tenerse presente lo siguiente:

- que, en la duración del aprendizaje de una lengua, incluido en el contexto escolar, puede haber continuidad, así como reconfiguración de los objetivos y de la jerarquía de éstos;
- que, en la pluralidad lingüística de un curriculum de lenguas, puede haber tanto similitudes como diferencias entre los objetivos y programas de las distintas lenguas;
- que opiniones radicalmente distintas unas de otras pueden ser tenidas en cuenta, siempre y cuando cada una de ellas tenga su propia transparencia y coherencia de elección y pueda ser explicitada con relación al *Marco europeo*;
- que la reflexión curricular puede tomar la forma de una interrogación sobre los posibles escenarios para la construcción de competencias plurilingües y multiculturales y sobre el papel de la escuela en esta construcción¹³.

El *Marco* aboga por proporcionar al curriculum una orientación multidimensional y modular. Desde esta perspectiva, aunque resulta importante definir los contenidos y progresión prevista pero partiendo de una determinada dimensión que se persigue privilegiar frente a las demás, es mucho más importante distinguir con claridad los diferentes componentes de un curriculum multidimensional, partiendo para ello de las diferentes dimensiones distinguidas en el marco de referencia, así como de modalidades diferenciadas de evaluación. Es igualmente importante orientarse hacia dispositivos de aprendizaje y de certificación modulares que autoricen tanto desde una perspectiva sincrónica (en un determinado momento de la trayectoria de aprendizaje) como diacrónica (mediante etapas diferenciadas a lo largo de este recorrido) la puesta en marcha y el reconocimiento de competencias plurilingües y pluriculturales de geometría variable.

¹³ Concretamente, el *MCER* ofrece, en el punto 7.4.2, varios ejemplos de posibles escenarios curriculares diferenciados para los niveles de primaria, secundaria inferior y secundaria superior, combinando, según los distintos niveles, la posibilidad de estudiar más de una lengua extranjera.

Por lo que respecta al curriculum escolar, la puesta en marcha de módulos breves de alcance transversal que impliquen a las distintas lenguas, en determinados momentos del recorrido escolar, reforzaría la coherencia y la transparencia de conjunto de las elecciones curriculares subyacentes y contribuiría sin duda a la economía general del dispositivo. Estos módulos podrían centrarse en las diferentes vías y recursos de aprendizaje, los modos de explotación del entorno extraescolar y los malentendidos de la relación intercultural.

Por consiguiente, y concluyendo así con nuestra exposición de lo más destacado del *Marco*, la multidimensionalidad y la modularidad aparecen como nociones clave para una introducción razonada de la diversificación lingüística en el curriculum y la evaluación. Este documento de referencia, a través de las distintas categorías que moviliza, puede señalar posibles direcciones para una organización curricular de este tipo. Si bien, evidentemente, serán luego las experiencias y proyectos desarrollados en contextos institucionales los que permitirán materializarlos en la práctica.

Como colofón a este capítulo 7, dedicado a las cuestiones de plurilingüismo y multiculturalidad, así como opciones y planteamientos para la concepción, diseño y elaboración de un curriculum de lenguas extranjeras, se incluyen una serie de recomendaciones a tener en cuenta en este terreno por las personas que utilicen el Marco de referencia, siendo éstas la necesidad de examinar y, en caso necesario, declarar:

- si el alumnado tiene ya una experiencia de la pluralidad lingüística y cultural y cuál es la naturaleza de esta experiencia;
- si el alumnado está ya en condiciones, aunque sea de manera rudimentaria, para operar en varias comunidades lingüísticas y/o culturales y cómo se distribuye y diferencia esta competencia de acuerdo a los contextos de uso y las actividades lingüísticas;
- qué experiencia de la pluralidad lingüística y cultural puede tener el alumnado en el momento de su aprendizaje (por ejemplo, de manera paralela a y fuera de la institución escolar);
- cómo puede aprovecharse esa experiencia en la continuidad del aprendizaje;

- qué órdenes de objetivos se ajustan mejor al alumnado concreto en un momento particular de su construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, a la vista de sus características, expectativas, intereses, proyectos y necesidades, de su trayectoria previa y de sus recursos en el momento presente;

- cómo favorecer, para un alumnado concreto, la puesta en relación efectiva de los diferentes componentes de la competencia plurilingüe y pluricultural en vía de construcción; cómo desarrollar la atención y el recurso a lo que es transferible, transversal, ya disponible en el conocimiento y el uso;

- qué competencias parciales pueden, para un alumnado concreto, contribuir a enriquecer, hacer más complejas y diferenciar las competencias ya instaladas;

- cómo insertar el trabajo de aprendizaje que trata de una lengua o cultura particular, de manera coherente, en el interior de un curriculum de conjunto donde se desarrolle la experiencia de varias lenguas y varias culturas;

- qué opciones, qué escenarios diferenciados existen para el alumnado concreto en la gestión de su trayectoria de desarrollo de una competencia diversificada; que economías de escala son realizables;

- qué modalidades de organización del aprendizaje (por ejemplo, de tipo modular) serán adecuados para favorecer, para un alumnado particular, la gestión de esta trayectoria;

- qué modalidades de evaluación permitirán apreciar y valorar las competencias parciales y la competencia plurilingüe y pluricultural diversificada de un alumnado concreto.

Indicaremos, a título final, que, en nuestra exposición de los aspectos más destacados del *MCER* no hemos abordado las finalidades y tipos de evaluación recogidos tanto en la parte final del capítulo 7 como en el capítulo 9, dedicado por entero a esta cuestión. Tampoco recogemos aquí los distintos niveles de competencia y escalas contemplados en el capítulo 8, ya que ello nos llevaría a detenernos en exceso en cuestiones que no constituyen el objetivo prioritario de nuestros intereses investigadores¹⁴. Nos limitaremos a incluir aquí un pequeño listado de los distintos tipos y niveles de evaluación considerados. Así, en los *tipos de*

¹⁴ Remitimos, no obstante, al documento original (CONSEIL DE L'EUROPE, 1996, capítulo 7, apartado final y capítulos 8 y 9) para una información detallada sobre evaluación y niveles de competencia.

evaluación, el documento distingue los siguientes:

- Del saber/de la capacidad
- Normativa/criterial
- Formativa/sumativa
- Nivel de ejecución/conocimientos
- Subjetiva/objetiva
- Holística/analítica
- Por series/por categorías
- Competencias adquiridas/competencias en proceso
- Directa/indirecta
- Por escalas/por nivel
- Impresiva/dirigida
- Serial/categorial
- Cooperativa/autoevaluación

En cuanto a los *niveles de evaluación*, el MCER contempla un total de seis:

- A1) De descubrimiento (*breakthrough*)
- A2) De supervivencia o intermedia (*waystage*)
- B1) Umbral (*threshold*)
- B2) Avanzado o de usuario independiente (*vantage*)
- C1) Autónomo (*proficiency*)
- C2) De excelencia (*mastery*)

Finalizaremos nuestro análisis de *MCER* con una pequeña reflexión relativa al potencial impacto y repercusión del documento en diseñadores de planes de estudio o curricula y editores de materiales para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Comenzando por los primeros, tendremos ocasión de comprobar, en el caso de España, cuando analicemos el nuevo Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre (*BOE* 16-I-2001) por el que se

establecen las nuevas enseñanzas mínimas para la etapa de ESO (Cfr. la parte final del presente capítulo), que en este documento sí se hace mención de las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, aludiéndose expresamente al *Marco Común* elaborado por este organismo (BOE 16-I-2001, pág. 1830). Las reminiscencias del documento se perciben también en la mayor parte de los programas oficiales de lenguas extranjeras de los países comunitarios. Por lo que respecta a los editores de materiales específicos para el campo que nos ocupa, no podemos decir que este documento haya tenido hasta el momento un impacto realmente determinante. Así lo pone de manifiesto un reciente estudio efectuado a nivel europeo y elaborado por el *Centre for Information on Language Teaching* que responde al título *European Language learning materials survey* cuyo objetivo era conocer las principales carencias que se detectaban en el campo de los materiales pedagógicos especialmente destinados a la enseñanza de idiomas (Tony FITZPATRICK, , ed., 2000) por parte de editoriales especializadas y prácticos. Aunque los datos de este estudio, que se llevó a cabo en un total de 11 países de la Unión Europea y Noruega, cubriendo un total de 13 lenguas, se centraban en sectores educativos de la enseñanza no obligatoria (materiales para estudiantes mayores de 16 años en educación post-escolar, educación de adultos, formación profesional y algunos sectores de la educación superior donde las lenguas tienen un papel relevante), no deja de ser significativa la opinión de los editores con respecto al *MCER*. Así, la mayoría de los editores consultados no eran conscientes de las políticas educativas europeas que podrían tener una repercusión en su ámbito y muy pocos hacían referencia al documento en sus publicaciones. Como posible explicación a este hecho puede alegarse que los catálogos consultados se prepararon a finales de 1998 y comienzos de 1999, cuando el *MCER* estaba todavía poco difundido. Resulta positivo, no obstante, constatar que, en el curso de las entrevistas llevadas a cabo durante la investigación, la mayoría de los editores conocedores del documento lo acogían de buen grado, considerándolo como un punto de referencia útil que habría de ser tenido en cuenta en el futuro y mencionado en sus publicaciones (Tony FITZPATRICK, ed., 2000, pág. 9).

2.5 El Libro verde sobre la dimensión europea de la educación

No querríamos concluir este apartado consagrado al análisis de los textos comunitarios sin referirnos a la presencia del concepto de ciudadanía europea en documentos oficiales más recientes como el Tratado de la Unión Europea. Este emergente concepto tendrá en un futuro próximo una proyección cada vez más evidente en el terreno educativo, afectando directamente a los contenidos a incluir en los currícula de los sistemas educativos europeos. Se plantea así incorporar la dimensión europea como materia transversal en el curriculum de diferentes áreas, al mismo título que la educación para la salud, la educación para la igualdad de ambos sexos, la educación vial, etc. (Cfr. Xabier GARAGORRI, 2000, pág. 126). Hemos podido comprobar que este extremo es ya una realidad en el caso de España en los libros de texto recientemente publicados por las editoriales para la enseñanza del Francés en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria¹⁵. Para los Estados miembros, este concepto simbolizaría

“una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en la que las decisiones son tomadas dentro del mayor respeto posible al principio de apertura y lo más cerca posible de los ciudadanos” (Tratado de Amsterdam, enmienda al párrafo segundo del artículo A del tratado sobre la Unión Europea).

Para Jean-Pierre VAN DETH (1991, págs. 1-2), el objetivo de construcción de una Unión Europea de forma pacífica, mediante una reconciliación, carece de precedentes históricos. La historia muestra que, por definición, los imperios sólo existen por imposición de autoridad, erigiéndose como consecuencia del ejercicio de la dominación de unos pueblos sobre otros. La inclinación natural del hombre no es hacia la unión, sino más bien el repliegue hacia la comunidad más homogénea, más estrecha. El desafío de Europa sería actualmente

¹⁵ En los manuales de Francés recientemente publicados por las editoriales para la etapa de Secundaria Obligatoria se incorpora la “educación para Europa” como un contenido transversal, junto con la “educación intercultural”. Así ocurre, por poner algunos ejemplos, en *Copains*, de Oxford Educación, publicado en el 2000, que incluye la “educación para la ciudadanía” como transversal; o en *Action!*, de Santillana-Clé Internationale, publicado para los tres primeros cursos de ESO entre los años 1997 y 1999, donde se habla de “educación para Europa”, contenido que sigue presente como transversal en la versión renovada *Action! XXI ESO*, editada esta vez por Santillana en el año 2000.

el de adquirir una nueva ciudadanía conservando al mismo tiempo la de nacimiento por parte de todo un conjunto de pueblos que, a lo largo de la historia, se han visto sometidos a continuos enfrentamientos, ataques, guerras y mezclas.

J. H. C. VONK (2000), en su artículo dedicado al análisis del contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental, enfatiza cómo al evolucionar la Comunidad Europea no solamente en términos de un mercado común, sino también promoviendo la “unidad en la diversidad cultural”, este hecho está afectando a la toma de conciencia por parte de los países miembros de la necesidad de poner en marcha medidas para asegurar la introducción de la dimensión europea en todos los niveles de los sistemas educativos de los países miembros.

Así, basándose en los textos oficiales de la Comisión Europea ,concretamente en la Resolución del Consejo y Encuentro de los Ministros de Educación de 24 de mayo de 1988 sobre la dimensión europea de la educación (European Commission, 1998. *Resolution of the Council and the ministers of education within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988*, Bruselas, cit. en J. H. C. VONK, 2000, pág. 73), J. H. C. VONK expone, cuáles son los objetivos de la Unión en este terreno todavía en proceso de consolidación. Estos objetivos se concretarían en los siguientes:

- “-reforzar en la juventud un sentimiento de identidad europeo, dejándoles claro el valor de la civilización europea y de los cimientos sobre los cuales las gentes de Europa intentan basar hoy su desarrollo, que son en especial salvaguardar los principios de la democracia, la justicia social y el respeto a los derechos humanos;
- preparar a la juventud para tomar parte en el desarrollo económico y social de la Comunidad y en la concreción del progreso hacia una Unión Europea, como se estipuló en el Acta Única;
- hacerlos conscientes de las ventajas que representa la Comunidad, así como de los desafíos que comporta, al desplegar un área económica y social para ellos;
- perfeccionar su conocimiento de la Comunidad y sus Estados miembros en lo relativo a sus aspectos históricos, culturales, económicos y sociales, haciendo que se den cuenta cabal de la trascendencia de los Estados miembros de la UE junto a otros países de Europa y del mundo” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 74).

La introducción de la dimensión europea en los distintos niveles del sistema educativo afectaría a cuestiones como la toma de medidas curriculares, la difusión de información sobre los sistemas educativos europeos, la organización de seminarios formativos para el profesorado, así como la concesión de una mayor atención a estos temas en la formación inicial y formación continua del profesorado. Entre las medidas sugeridas para contribuir al desarrollo de esta dimensión y coordinar las actuaciones a seguir en los respectivos países figuraban, ya a finales de la década de los ochenta, las siguientes:

- desarrollar un material pedagógico adecuado;
- facilitar el acceso a la documentación sobre la Comunidad y sus políticas educativas;
- proporcionar información sobre los sistemas educativos de los Estados miembros;
- cooperar con los centros de formación del profesorado de otros Estados miembros, especialmente por medio del desarrollo de programas conjuntos favorecedores de la movilidad de estudiantes y profesorado;
- establecer, dentro del marco de la formación continua, las disposiciones procedentes para la realización de actividades específicas que aumenten la conciencia de servicio del profesorado en una dimensión europea de la educación, proporcionándoles ocasión de mantenerse al día en los avances realizados por la Comunidad.

Estas sugerencias de posibles medidas a adoptar a nivel comunitario han arrojado ya algunos frutos. Así ocurre, por ejemplo, con la elaboración de documentos sobre la estructura y características de los sistemas educativos de los países de la Unión en las distintas lenguas comunitarias, incluyendo en esta descripción la formación del profesorado. También se ha involucrado a distintas redes internacionales de institutos de formación del profesorado en el desarrollo de módulos curriculares para incorporar el ámbito europeo a su formación. La intensificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras aparece, por otra parte, directamente relacionada con el desarrollo de esa dimensión europea en la educación. Según apunta J.H.VONK , se detecta, como consecuencia de la necesidad de construir una Europa común, un marcado interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras en los currícula y

opinión pública en general. Así, resulta curioso comprobar que un 86,5% de personas entrevistadas en toda Europa continental, a la hora de responder al indicador de la OCDE “Importancia de las asignaturas escolares”, juzgaron éstas como “esenciales” o “muy importantes”, siendo sólo un 56% de los que así opinaban en el Reino Unido, hecho perfectamente explicable si tenemos en cuenta que son hablantes de la lengua hegemónica en el terreno de la comunicación internacional (European commission, 1995, *Key data on education in the European Union*, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, cit. en J. H. C. VONK, 2000, pág. 75).

J. H. VONK señala, no obstante, que si bien es cierto que, para el ulterior desarrollo de la Unión Europea, es crucial la toma de conciencia de Europa como una unión económica, pero también cultural, existen Estados miembros que defienden la necesidad de preservar y respetar la diversidad para promover así su propia cultura y su propia lengua, y no tanto para acentuar la base cultural común. Como ejemplo, aduce el caso de Francia o el Reino Unido. En el primero de los mencionados países, en el año 1994, el ministro de Educación propuso una lista de “barbarismos”, en particular de origen inglés, que habrían de ser suprimidos de los libros de texto, los documentos gubernamentales oficiales, los anuncios publicitarios, etc. Se pretendía que estos “barbarismos” fuesen sustituidos por términos o expresiones equivalentes francesas. Al final, sólo se aceptó tener en cuenta la lista para la publicación de documentos oficiales y también educativos. Como bien indica este autor, “Este tipo de purismo en el lenguaje está orientado hacia la preservación y el fortalecimiento de la influencia de la cultura francesa en Europa” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 75). Por lo que respecta al Reino Unido, en este caso sin el apoyo del gobierno, no es infrecuente la aparición de publicaciones de protesta contra la devaluación de la lengua inglesa británica debido a la influencia de la cultura americana en las generaciones más jóvenes. Concluye J. H. C. VONK dejando claro que “Una Unión Europea real no puede desarrollarse a menos que se intensifique la cooperación cultural en todos los niveles” (J. H. C. VONK, 2000, pág. 75). En su opinión, pese a la diversidad de culturas y tradiciones que coexisten en Europa en el terreno educativo, medidas que son ya una realidad, como el incremento de la cooperación en el terreno económico, la moneda única europea, la mayor movilidad laboral, la promoción

cada vez más intensa de intercambios de estudiantes y profesorado de los países miembros o las acciones de cooperación emprendidas a nivel de formación del profesorado se traducirán, a la larga, en un intento de aproximar los distintos sistemas educativos de los países, así como sus contenidos, en una normativa europea elaborada de mutuo acuerdo.

Remontándonos a la génesis de la introducción del concepto de dimensión europea al abordar las políticas educativas a seguir por los Estados miembros de la Unión, hemos de referirnos a un nuevo documento comunitario dedicado específicamente a esta cuestión. Se trata del *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación* (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993), publicado por la Comisión Europea, y en el que se incluyen toda una serie de propuestas que, tras las oportunas consultas y negociaciones ulteriores, constituirán la base para la elaboración de la política educativa comunitaria a este respecto. Procederemos a realizar seguidamente un breve repaso de lo más sustancial de este libro verde, dada su especial trascendencia de cara a los planteamientos de los contenidos a incluir en los currícula de los sistemas educativos europeos y al modo de desarrollar éstos en la práctica. Hemos de añadir a lo anterior las implicaciones que de él se derivan en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Una pequeña síntesis de su contenido se encuentra en Felix ETXEBERRIA (2000c, págs. 41-43)¹⁶, mientras que Agustín REQUEJO (1995, págs. 33-50) se ocupa también de analizar el documento prestando especial atención a los agentes, estrategias e instrumentos para construir esa dimensión europea a la que se aspira.

La publicación del *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993) supone un paso adelante en

¹⁶ Recomendamos especialmente este trabajo (Felix ETXEBERRIA, 2000c, págs. 9-71), así como el volumen conjunto en que se inserta (Felix ETXEBERRIA y otros, 2000), para cualquier consulta relacionada con la política educativa comunitaria. Concretamente, el estudio de Felix ETXEBERRÍA ofrece, como elementos a destacar, junto con diversos análisis críticos sobre el tema y un balance de la situación actual, una cronología de los principales acuerdos en materia de educación, a la que hemos de añadir una relación completa de los textos comunitarios fundamentales. Presenta, asimismo, una clasificación de las distintas etapas o fases atravesadas por la política educativa europea desde los primeros momentos de su constitución hasta la fecha actual.

relación con el Tratado de Maastricht. Como apunta Agustín REQUEJO (1995, pág. 33), si el Tratado constituía una apuesta por la evolución hacia una unidad europea contradictoria y con importantes déficits políticos, este documento representa igualmente un intento una vez más limitado por incrementar el interés y la cooperación en temas educativos. Si después de Maastricht se esperaba una profundización en la configuración de una política común, las ideas que se sugieren se quedan en el nivel de simple apoyo e intensificación de las acciones de cooperación emprendidas en los años anteriores. Esta limitación se debería a dos razones diferentes. Por una parte, se detecta un lento avance del interés por las cuestiones educativas; por otra, los propios sistemas educativos ofrecen numerosos impedimentos para permitir el diseño de una política común dadas las perspectivas históricas divergentes y los problemas político-culturales derivados del pluralismo sociocultural y educativo de cada uno de los países. Tras esbozar una breve panorámica de las principales etapas que pueden señalarse en el desarrollo de la política educativa comunitaria, Agustín REQUEJO (1995, pág. 36) plantea los principales argumentos a favor y en contra a la hora de plantear si es o no posible construir una Europa de la educación. Desde las argumentaciones favorables se estima que es necesario “educar para la ciudadanía europea”, procurando poner de relieve la unidad europea y superar las pasadas rivalidades nacionales históricas. Para ello se considera imprescindible adoptar tres medidas: 1) Construir una nueva versión de la historia europea; 2) Potenciar una enseñanza sobre Europa; y 3) Desarrollar proyectos culturales europeos que, mediante su difusión en los medios de comunicación pongan de manifiesto una nueva visión de Europa. Por lo que respecta a los argumentos contrarios, que defendían la imposibilidad de concebir una Europa de la educación,

“la principal dificultad está en la propia historia y divergencia de los sistemas educativos que surgen en el siglo XIX con un carácter nacional (instrumento de concienciación de los ciudadanos de los más antiguos y de los nuevos estados que se configuran en ese momento) y con una orientación económica. Cada estado prepara su ‘capital humano’ en el contexto de la propia revolución industrial de este siglo” (Agustín REQUEJO, 1995, pág. 36).

El *Libro Verde* (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 125-149) consta de una introducción a la que siguen tres apartados dedicados,

respectivamente, a exponer el nuevo contexto legislativo del que se parte (art. 126 del Tratado de Maastricht, actual art. 149 en la versión consolidada del Tratado constitutivo de la Unión. Cfr COMMISSION EUROPÉENNE, 1999, págs. 127-128), los objetivos de la dimensión europea de la educación, y , finalmente, los agentes, estrategias e instrumentos a los que recurrir para convertir ésta en una realidad. Al final del documento se incluyen unas conclusiones.

Comenzando por la introducción (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 133-140), ésta contiene una exposición de los motivos que justifican la redacción del *Libro Verde*, motivos que ascienden a seis:

1) Sentar las bases para una reflexión sobre las posibles orientaciones de una acción comunitaria en el terreno de la educación.

2) Desarrollar el marco jurídico propuesto por la Comunidad para proponer acciones de cooperación en educación y, muy especialmente, en el nivel escolar.

3) Reflexionar, como paso previo a la propuesta de actuaciones concretas, sobre la finalidad y medios que permitan , según se recoge en el artículo 126 (apartado 1, cap. 3) del Tratado de Maastricht, “el desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”. Inscribir las anteriores reflexiones en el contexto más amplio de la realización del mercado único y su impacto en el terreno de la educación y la formación, así como de la evolución de necesidades en cuanto a recursos humanos para hacer frente a los cambios tecnológicos y sociales. Estas reflexiones incluyen igualmente la contribución que la formación en alternancia y el aprendizaje en la empresa prestan a la educación, dado que permiten a los jóvenes conocer mejor su entorno socioeconómico, posibilitando así su mejor inserción como ciudadanos y trabajadores.

4) Adoptar por parte de los estados miembros las medidas que favorezcan el desarrollo de una enseñanza de calidad, dado que tanto la organización como el contenido de

los estudios constituyen un asunto de su competencia. De ahí la invitación a adoptar los medios adecuados para alcanzar este objetivo, pidiéndoseles que identifiquen los ejes portadores de una acción complementaria y subsidiaria de la comunidad.

5) Necesidad de preparar a los jóvenes, a través de la educación y en el actual contexto del mercado único para el ejercicio de sus responsabilidades en un espacio económico y social ampliado. Ello exige desarrollar una dimensión europea de la educación, contribuyéndose con ello a ajustar la acción educativa al nuevo contexto económico, social y cultural. Se destacan, como factores importantes a tener en cuenta en el terreno educativo, la mejora de los conocimientos lingüísticos, el conocimiento mutuo de las prácticas y culturas de los demás Estados miembros y el desarrollo de la capacidad para trabajar con personas de otros países y en otro medio, así como la necesidad de ampliar la oferta educativa.

6) Destacar los esfuerzos y cambios iniciados ya por los distintos sistemas educativos para dar una respuesta adecuada a estas nuevas condiciones, recurriendo al establecimiento de cooperaciones bilaterales.

En la primera parte del *Libro Verde*, dedicada a exponer el nuevo contexto legislativo (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 129-130), se explican los principios y acciones contemplados en el artículo 126 del Tratado de Maastricht, entre los que figuran los siguientes: la calidad de la educación; el desarrollo de la dimensión europea, debiendo prestarse particular atención al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros; el fomento de la colaboración entre éstos mediante la realización de intercambios de profesorado y alumnado e intercambio de información sobre los respectivos sistemas educativos.

La segunda parte del documento que nos ocupa enuncia los objetivos de la dimensión europea de la educación que se consideran como tarea de la escuela, figurando éstos divididos en generales y específicos (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 131-133). Entre los objetivos generales se mencionan la necesidad de alcanzar la igualdad de oportunidades para todos; el fomentar en la juventud el sentido de responsabilidad; desarrollar su capacidad de autonomía, sentido crítico y potencialidades para la innovación; favorecer

el desarrollo de todas las potencialidades del alumnado en su vida activa y para su enriquecimiento personal, así como fomentar el gusto por aprender a lo largo de toda la vida; garantizar a éste una formación y una certificación que les capacite para hacer frente a los cambios tecnológicos, favoreciendo así su inserción en la vida activa. En cuanto a los objetivos específicos, se alude a la necesidad de

“contribuir a una ciudadanía europea basada en valores comunes de solidaridad, democracia, igualdad de oportunidades y respeto mutuo, y permitir asimismo, aumentar las posibilidades de mejorar la calidad de la enseñanza, así como una preparación para una mejor inserción social y profesional” (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, pág. 131).

En el subapartado que contempla el modo de contribuir al desarrollo de una ciudadanía europea, se hace referencia a varias cuestiones clave directamente relacionadas con el respeto y la promoción de la diversidad lingüística y cultural, así como con la necesidad de potenciar la educación en valores, estimándose así lo siguiente:

“ - La atención que debe prestarse con respecto a las identidades y las diferencias culturales y étnicas, y la importancia de luchar contra cualquier forma de ‘chauvinismo’ y de xenofobia son componentes esenciales de la acción educativa.

- Los sistemas educativos no deben limitarse únicamente a transmitir conocimientos, sino que deben formar también a los jóvenes en el espíritu de la democracia, de la lucha contra la desigualdad, de la tolerancia y del respeto a la diversidad. Estos sistemas deben enseñar también a ser ciudadanos y, en este contexto, la referencia a Europa es una dimensión que no sustituye a las demás, sino que las enriquece.

De aquí se deduce que la acción comunitaria debería centrarse también en una educación ciudadana basada en:

- la participación en la experiencia de la dimensión europea a través del aprendizaje de idiomas, del trabajo alrededor de un proyecto transnacional común de conocimiento de los demás países, de la información recibida como base y estímulo para la reflexión;
- la socialización, mediante intercambios transnacionales, ya que permite formar a cada ciudadano para ser agente europeo;
- un mayor conocimiento de la realidad de la construcción europea”

(COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 131-132).

Pasando ya a la tercera parte del *Libro Verde*, donde se abordan los agentes,

estrategias e instrumentos a emplear para hacer realidad la dimensión europea en la educación (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1993, págs. 133-140), de manera resumida señalaremos que se potencia el papel desempeñado por el centro escolar, considerado no sólo como lugar de una acción educativa interna, sino también como espacio para el desarrollo de una acción comunitaria local, nacional e internacional, dado que en el interactúan un gran número de protagonistas (alumnado, profesorado, padres y madres, colectividades locales, etc.). Se considera como un lugar de regulación de los recursos existentes y como una organización que puede actuar en servicio del entorno con el que mantiene relación. Bajo este punto de vista, la acción comunitaria en el terreno educativo se centraría en las instituciones escolares, debiendo organizarse en torno a proyectos educativos transnacionales desarrollados en asociación. Entre los ejes alrededor de los cuales podrían orientarse las acciones comunitarias se señalan: la cooperación mediante la movilidad y los intercambios, la formación del profesorado y resto del personal docente, la potenciación de la enseñanza de los idiomas y de la enseñanza a distancia, la introducción de innovaciones pedagógicas, la promoción de intercambios de información y experiencias entre centros, y la creación de escuelas europeas¹⁷. Por lo que respecta al aprendizaje de los idiomas, Agustín REQUEJO (1995, págs. 42-44) ofrece una brevísima panorámica de la situación de éstos en nuestro país que acompaña de una crítica con la que coincidimos plenamente¹⁸. Así, si bien

¹⁷ La creación de las escuelas europeas constituye una experiencia concreta de la proyección de esa dimensión europea. Agustín REQUEJO (1995, págs. 47-48) señala que la experiencia continúa teniendo un alcance limitado, explicando que la génesis de estas escuelas se remontaría a la idea de establecer colegios europeos o establecimientos donde se empleen varios idiomas planteada dentro del Programa de Acción en Educación del año 1976, siendo sus principios inspiradores el proporcionar facilidades a las familias obligadas a trasladarse por varios países debido a su profesión, el apoyar esa idea de la educación como una dimensión europea, y, finalmente, la ampliación de la red de Colegios Europeos existentes como respuesta a una demanda del Parlamento Europeo. Este autor explica así cómo a raíz de esta fecha se crearon nuevas escuelas europeas. El alumnado trabaja con un plan de estudios común y el profesorado es reclutado por cada Ministerio. Las materias se imparten en varios idiomas distintos. La intención de estas escuelas es preparar al alumnado para un bachillerato europeo reconocido como válido de cara a la admisión en la enseñanza superior en todos los Estados miembros.

¹⁸ En realidad, hay que hacer notar el sello fuertemente elitista de este tipo de establecimientos. Así, Agustín REQUEJO (1995, pág. 48), apunta las reflexiones de G. NEAVE en su libro *La Comunidad europea y la educación*, quien al hacer historia de estos centros señala que “su propósito era estimular a los colegios públicos a asumir una identidad europea específica con vistas a ampliar alguna de esas ventajas a los centros en general de los que hasta ahora habían gozado los hijos de la ‘élite’ internacional”. Su carácter marcadamente elitista se pondría de manifiesto de manera más evidente, al comparar el trato recibido por los hijos e hijas de emigrantes de un nivel cultural y monetario inferior, quedando así en entredicho el principio de la igualdad de

es evidente la tendencia al incremento del interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras, este tema continúa siendo una asignatura pendiente de nuestro país que requiere de modificaciones urgentes, aunque, en nuestra opinión, la situación tiende a cambiar en sentido positivo. Entre las razones explicativas de los bajos niveles de competencia en lenguas extranjeras de algunos sectores del alumnado apunta nuestro autor la insuficiente cualificación del profesorado de enseñanza primaria, al que habría que achacar una escasa especialización. A ello habría que añadir la puesta en práctica, en ocasiones, de opciones metodológicas incorrectas, consecuencia también de una formación inadecuada o poco actualizada. De ahí las siguientes afirmaciones:

“Todo esto necesita, evidentemente una revisión, si se quiere incidir de forma concreta en la ‘dimensión europea’ donde el dominio lingüístico de varios idiomas es sumamente necesario. Parece, por lo tanto, necesaria, una mayor dedicación horaria a las lenguas, a la utilización de recursos informáticos y audiovisuales, a la organización individualizada del aprendizaje, a la constitución de grupos de clase mucho más pequeños en número de alumnos, a la asignación de profesorado suficientemente preparado y motivado, a la diversificación lingüística de los manuales escolares y otros libros de lectura y consulta, a la permanencia temporal de alumnos y profesores en escuelas o en actividades laborales o recreativas de otros países, etc... Son metas a las que se alude frecuentemente pero que están lejos de ser alcanzadas” (Agustín REQUEJO, 1995, pág. 44).

Es innegable que la construcción europea constituye una realidad en determinadas parcelas como lo económico y lo político, ampliándose progresivamente su campo de actuación a un número cada vez mayor de ámbitos. De ahí la enorme trascendencia que esa educación para Europa adquiere en el actual contexto político, económico y social en que nos movemos. Lo queramos o no, nuestros hijos e hijas, los futuros ciudadanos y ciudadanas adultos europeos del mañana tendrán que irse preparando para aceptar la idea de este proyecto y esta tarea tiene que ser asumida desde la escuela. Ello exige del profesorado una

oportunidades, ya que no se puede tratar de una manera a una minoría de población que a fin de cuentas también es emigrante y de otra a la mayoría de personas pertenecientes a este colectivo. Lo ideal sería ofrecer unas condiciones análogas a las de estas escuelas a toda la población emigrante, con independencia de su origen y poder adquisitivo, algo que, en nuestra opinión, resulta, hoy por hoy, una completa utopía. Curiosamente en estos centros se pretende favorecer el aprendizaje de la multiculturalidad y el respeto a la diversidad.

formación acorde con las nuevas necesidades planteadas. Se echa en falta en este sentido, y esto constituye un aspecto a criticar al que debe ponerse remedio, una línea clara de actuación capaz de motivar o entusiasmar al colectivo docente, elemento que constituye el eje central de cualquier innovación educativa que aspire a unas mínimas garantías de éxito (Felix ETXEBERRIA, 2000c, pág. 61). Los libros de texto, por su parte, deberán incluir, principalmente en geografía e historia, pero también en otras áreas como la de lenguas extranjeras, una nueva visión de la realidad europea que trascienda el marco nacional o local para apuntar hacia una perspectiva supranacional, donde se enfatice ese destino común que ha de unir a los europeos, aunque sin olvidar las peculiaridades culturales propias de cada país (Cfr. Felix ETXEBERRIA, 2000b, págs. 182-184, que se ocupa de analizar esta cuestión emitiendo una opinión análoga a la expresada por nosotros).

Las razones justificativas de la introducción de una dimensión europea de la enseñanza han ido variando con el paso del tiempo. Felix ETXEBERRIA ofrece una síntesis de los principales objetivos que pueden destacarse en relación con este planteamiento educativo, incluyéndose entre ellos más de uno que guarda estrecha relación con esa meta de fomentar la comprensión entre los países de la propia comunidad y del resto del mundo, y promover el conocimiento del otro, desarrollando con ello actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Exponemos, a continuación, su enumeración de las razones que avalan la necesidad de dar cabida a la dimensión europea en la educación, que son un total de ocho:

- “-Parte fundamental en la construcción y el desarrollo económico y social de la nueva Europa.
 - Eje fundamental de la estrategia económica.
 - Pilar fundamental en la preocupación por el desempleo.
 - Salvaguarda de los valores democráticos de cooperación y colaboración.
 - Conseguir que los jóvenes conozcan mejor al resto de los países miembros y sus culturas.
 - Permitir que los jóvenes puedan tener una formación a escala europea para agilizar los intercambios profesionales y de estudios.
 - Fomentar la colaboración y la comprensión con otros países de la comunidad y de fuera de la comunidad y el resto del mundo.
 - Estrechar lazos de solidaridad y luchar contra la xenofobia y el racismo”
- (Felix ETXEBERRIA, 2000c, págs. 55-56).

Las reflexiones que hemos expuesto hasta este momento permiten comprobar cómo la emergencia de este nuevo concepto de ciudadanía, con su consiguiente énfasis en la dimensión europea de la educación, contribuye si cabe todavía más a potenciar esa necesidad reflejada en el textos oficiales de la Unión de fomentar un mayor conocimiento de las lenguas comunitarias por parte de los ciudadanos y ciudadanas europeos, siendo ésta la razón de que nos hayamos detenido en su análisis. Es evidente que las iniciativas encaminadas a favorecer las relaciones comerciales entre los Estados-miembros y las empresas darán lugar a nuevas relaciones entre los propios ciudadanos y ciudadanas, así como entre la Unión y éstos. El establecimiento eficaz de estas nuevas relaciones exige la participación de los europeos en los debates políticos que se desarrollan fuera de sus comunidades locales o nacionales. Si se conocen las lenguas extranjeras habladas, esta tarea resultará mucho más fácil. A ello hemos de añadir la consideración de la lengua como vehículo de expresión por excelencia de la identidad cultural de un pueblo, de donde deriva la asunción del principio de que aprender una lengua permite a ciudadanos y ciudadanas abrirse al mundo y aprehender éste con una mirada diferente, comenzando así a comprender otra cultura, otra manera de ver el mundo, otro conjunto de valores, aspecto éste en el que insisten abundantemente los textos y documentos comunitarios. La convicción de que la adquisición de competencias lingüísticas conlleva numerosas otras aptitudes y cualidades para el ciudadano europeo de mañana aparece como factor determinante de la conveniencia de dominar más de una lengua extranjera (EURYDICE, 2001b, pág. 175).

Abandonando por un momento el campo específico de la enseñanza de las lenguas extranjeras para situarnos en el más global de la educación, recurriremos a la opinión expresada por J. H. C. VONK (2000, pág. 76), para quien, en el momento actual existiría todavía una gran confusión a la hora de redefinir cuáles han de ser los objetivos de la escolarización en las próximas décadas en Europa. Es previsible, no obstante, a la luz del actual cambiante contexto social, que los cambios que se producirán en educación serán importantes y afectarán a casi todos los países europeos, pudiendo intuirse que éstos se orientarán a cuestiones como:

- Un incremento de la tecnificación y racionalización de la educación.
- Una creciente involucración de la educación en temas reservados antes al ámbito familiar.
- Una necesidad, por parte de los estudiantes, de rentabilizar el tiempo de estudio, utilizando éste de manera más eficaz, ya que la presión económica reducirá su disponibilidad horaria para dedicarse a estos menesteres.
- Un incremento de la presión, tanto en la formación profesional como en la educación secundaria obligatoria, para alcanzar una participación más efectiva en el mercado laboral.
- Un incremento de la movilidad del profesorado, que sería consecuencia de las diferencias en la evolución demográfica de la población escolar entre el norte y sur de Europa, así como de las diferencias entre la oferta y la demanda de puestos docentes en los distintos países europeos.
- Un refuerzo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Autores no muy optimistas, aunque sí realistas, como Daniel COSTE, indican cómo pese a los esfuerzos realizados hasta el momento para promover el respeto y progreso del plurilingüismo, así como la apertura cultural, estamos todavía lejos de alcanzar los resultados deseados:

“si las circulaciones internacionales y la demanda de enseñanza de las lenguas aumentan, no está todavía asegurado que la diversificación en la elección de las lenguas aprendidas y el progreso de un plurilingüismo individual real se hagan efectivos en todas partes” (Daniel COSTE, 1998, pág. 93).

En cualquier caso, es obligado reconocer que los avances en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Unión Europea han sido más que considerables. En el año académico 1999-2000, la mitad del alumnado de primaria aprendía obligatoriamente una lengua extranjera en este nivel educativo, siendo varios los países donde se incluían también estas enseñanzas, aunque con carácter facultativo, en este mismo tramo de la enseñanza obligatoria (EURYDICE 2000a, pág. XX).

3. LA OPINIÓN PÚBLICA EUROPEA Y EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Resulta curioso contrastar el discurso oficial defendido en los textos oficiales comunitarios sobre la necesidad de fomentar el aprendizaje lenguas extranjeras por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas europeos con la opinión de estos últimos acerca del tema. Así, en un sondeo efectuado en fechas recientes (finales del año 2000) cuyo objetivo era conocer las competencias lingüísticas de los europeos y sus actitudes hacia el aprendizaje de los idiomas (INRA, 2001, *Eurobaromètre 54 Spécial*¹⁹), se aprecian ligeras discrepancias, aunque también coincidencias, entre el discurso comunitario y la opinión pública²⁰. En el sondeo de opinión a que nos referimos se cubrían un total de siete campos:

1. Lenguas conocidas.
2. Lenguas que se consideraba útil conocer.
3. Utilización práctica de las lenguas extranjeras.
4. ¿Cómo aprendieron esas lenguas los ciudadanos europeos?
5. Procedimientos, medios de aprender una lengua extranjera.
6. Razones para aprender o no una lengua.
7. Opiniones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

No es nuestra intención reproducir aquí la totalidad del estudio en cuestión, pero sí destacar de él determinados aspectos relevantes que muestran la existencia a la vez de coincidencias y diferencias entre el discurso oficial recogido en los textos y documentos

¹⁹ Los sondeos *Eurobarómetro* se realizan desde el año 1973, siendo llevados a cabo por la antigua Dirección General X de la Comisión Europea, hoy Dirección General de Educación y de la Cultura. Estos sondeos incluyen a Grecia desde el otoño de 1980, a Portugal y España desde el otoño de 1985, a Alemania del Este desde el otoño de 1990 y, finalmente, a Austria, Finlandia y Suecia desde la primavera de 1995.

²⁰ El sondeo fue llevado a cabo en los quince Estados-miembros, siendo entrevistada una muestra representativa de la población (unas 16.000 personas aproximadamente) a la que se pedía expresase sus opiniones y experiencia en relación con el tema de las lenguas. Para una información más precisa de los planteamientos metodológicos de la investigación, así como de las cuestiones concretas abordadas en la misma, remitimos a la consulta del informe (INRA, 2001).

oficiales comunitarios y la opinión real sobre el tema de los europeos. Pretendemos asimismo dar una perspectiva de conjunto del grado de conocimiento que éstos últimos tienen sobre los idiomas, así como de cuáles son los idiomas más conocidos y los procedimientos a través de los cuales se han aprendido.

Entre las coincidencias detectadas entre el discurso de la Unión Europea en lo relativo a la necesidad de promover el aprendizaje de lenguas comunitarias y la opinión pública de los europeos, podemos destacar principalmente tres:

- el reconocimiento de la necesidad de que todo el mundo debería ser capaz de hablar una lengua europea además de la propia (opinión apoyada por un 71% de la población entrevistada);

- la consideración del conocimiento de las lenguas extranjeras como algo que les es o podría ser útil para sus vidas (72% del público entrevistado);

- la importancia concedida por las familias al hecho de que sus hijos e hijas conozcan otras lenguas extranjeras (reconocida por un 93% de los padres y madres encuestados).

Entre las discrepancias, a nuestro entender, más llamativas, destacaríamos el hecho de que sólo un 32,4% del público encuestado estaba de acuerdo con la afirmación de que todo el mundo en la Unión Europea debería ser capaz de hablar dos lenguas comunitarias además de la lengua materna, ascendiendo a un 53,4% el porcentaje de los que manifestaba su desacuerdo.

Los datos de este *Eurobarómetro* reflejan asimismo que, para un 69,4% de los ciudadanos y ciudadanas europeos, todo el mundo en la Unión Europea debería ser capaz de hablar inglés, discrepando de este parecer sólo un 22,5%. Podría pensarse que esta afirmación mayoritariamente sostenida por la población entra en contradicción con el discurso promovido en los documentos oficiales europeos acerca de la necesidad de diversificar la oferta de las lenguas estudiadas en el sistema educativo, al igual que con ese deseo de resistirse a convertir el inglés en la lengua de comunicación oficial de la Unión Europea a nivel interno. Sin

embargo, sí aparece claramente expresado por los ciudadanos y ciudadanas de los países miembros el deseo de preservar la pluralidad lingüística característica de Europa. Así, un 63,4% coincidía en opinar que la futura incorporación a la Unión Europea de nuevos países conllevaría la necesidad de proteger todavía más las propias lenguas y tan sólo un 38% opinaba que, como consecuencia de esta ampliación del número de países miembros, toda la población europea tendría que empezar a hablar una lengua común.

En este mismo sondeo de opinión se preguntaba a los ciudadanos y ciudadanas europeos con hijos e hijas menores de veinte años por qué razón consideraban importante que éstos aprendiesen otras lenguas europeas en la escuela o en la universidad. En total, un 32% de los europeos declaró tener hijos e hijas de menos de veinte años. Entre las razones alegadas figuraban, por orden de importancia las siguientes:

-Para mejorar su futuro profesional (74%): Esta idea está especialmente extendida en Luxemburgo (91%), en Alemania (88%), en Portugal (81%) y en España y Grecia (80%), correspondiendo los porcentajes menos elevados a los Países Bajos (54%).

-Porque se trata de una lengua hablada en muchos lugares del mundo (39%): Opinión defendida por un 65% de los alemanes, un 55% de los luxemburgueses, un 54% de los suecos y un 53% de los daneses.

-Porque se trata de una lengua muy hablada en Europa (36%): Razón suscrita por un 36% de los europeos. El porcentaje más elevado de adhesión se observa en Luxemburgo, con un 54%, seguido por Alemania, con un 53%, de Dinamarca, con un 52% y de los Países Bajos, con un 49%, correspondiendo el más bajo a Bélgica, con un 24%.

-Porque quieren que sus hijos e hijas sean multilingües (34%): Respuesta defendida por un 67% de luxemburgueses, un 54% de los Suecos y, un 53% de los habitantes de los *Länder* de la antigua BRD (*Bundesrepublik Deutschland*) para una media nacional del 49%. En el extremo opuesto se situaría Portugal, donde sólo un 6% de la población suscribiría esta opinión.

-Por tener familia o amigos en una región donde se habla esa lengua (7%): Esta razón fue juzgada como la menos importante en el grupo de los quince países, no siendo suscrita

más que por un 7% de los europeos.

Frente a las anteriores opiniones de las familias, que juzgan importante que sus hijos e hijas aprendan otras lenguas europeas, un 7% declara no considerar este aspecto como relevante. El porcentaje más elevado de esta aseveración corresponde a Bélgica, con un 22% y a Austria, con un 15%, y el más bajo, a los nuevos *Länder* (antigua *Deutsches Demokratisches Republik*), con un 0% para una media nacional del 5% (Cfr. Gráfico 3.1).

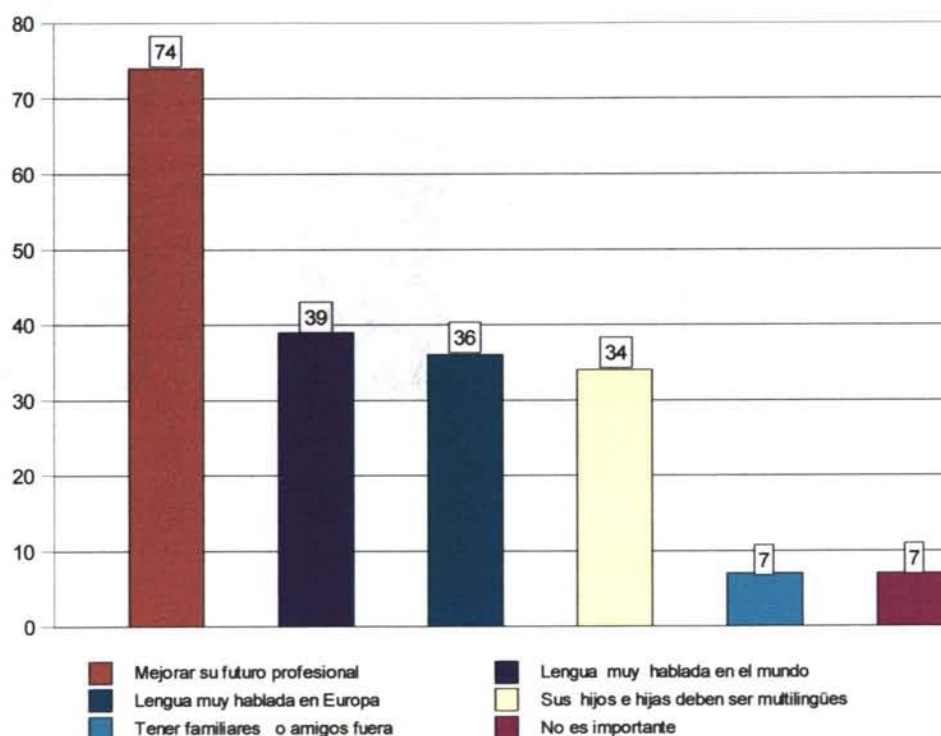


Gráfico 3.1: Importancia de aprender lenguas para los hijos e hijas menores de 20 años. Razones alegadas por las familias.

FUENTE: Elaboración propia a partir del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, págs. 49-50).

Por lo que respecta al conocimiento de lenguas extranjeras de la población europea en general, un 53% declara ser capaz de hablar al menos otra lengua europea además de la materna, mientras que un 26% dice tener conocimientos al menos de dos lenguas extranjeras.

Además de la lengua materna, los ciudadanos y ciudadanas europeos declaran saber inglés (41%), francés (19%), alemán (10%), español (7%) e italiano (3%). Un 47% afirma, no obstante, no conocer ninguna otra lengua al margen de la materna (Cfr. Gráfico 3.2).

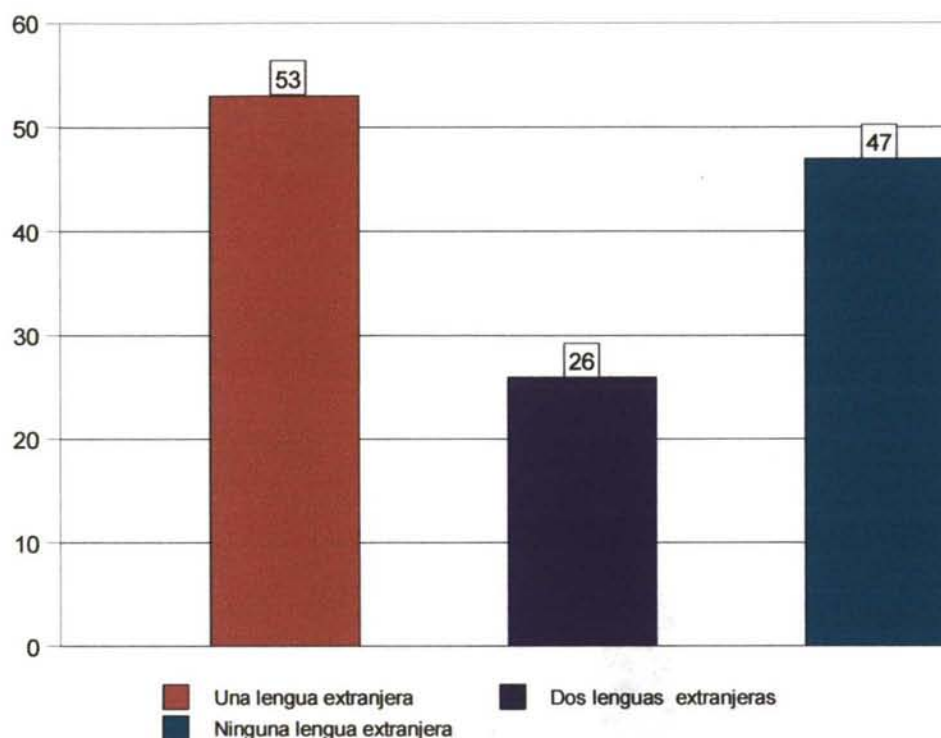


Gráfico 3.2: Conocimiento de lenguas extranjeras de los europeos.

FUENTE: Elaboración propia a partir del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, págs. 1-2 e INRA, 2001b, pág. 1).

El idioma extranjero hablado más frecuentemente como primera lengua en Europa es el inglés (32,6%) seguido por el francés (9,5%) (Cfr. Gráfico 3.3). La primera de las mencionadas lengua es hablada por un 81% de los suecos, un 80% de los holandeses y un 78% de los daneses, descendiendo el porcentaje a un 39% en el caso de los italianos y a un 36% en el de españoles y portugueses. En el Reino Unido e Irlanda, la primera lengua extranjera es el francés. En Francia, España e Italia, el inglés. En conjunto, el inglés (75%) y el francés (40%), junto con el alemán en menor medida (23%), y ya a considerable

distancia, el español (18%), son consideradas como las lenguas que resulta más útil aprender.

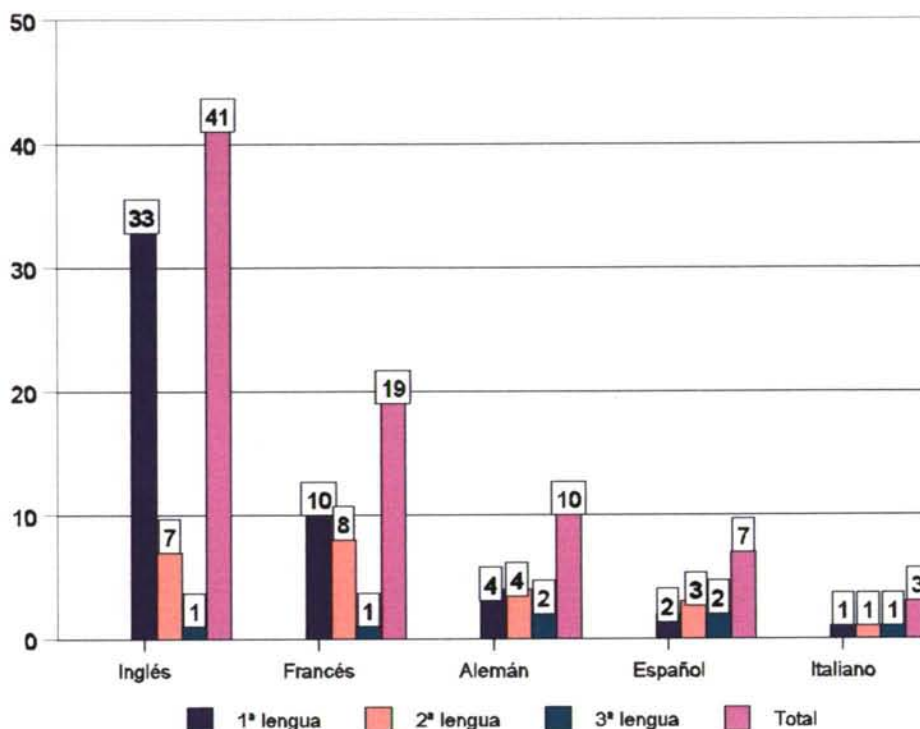


Gráfico3.3: Lenguas extranjeras habladas por los europeos.

FUENTE: Adaptación propia a partir de los datos del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, pág.2).

Nota: Los porcentajes han sido redondeados.

En lo que respecta al nivel de conocimiento de lenguas extranjeras de los ciudadanos europeos, planteado en las encuestas en términos de muy bueno, bueno y elemental, el estudio presenta resultados por separado para los cuatro idiomas arriba mencionados: inglés, francés, alemán y español.

Comenzando por el primero de los idiomas, del 41% de europeos que declara conocer inglés, un 14% considera su conocimiento como muy bueno, un 33% como bueno y un 29% lo juzga elemental. Proporcionalmente son los daneses los que juzgan tener un mejor nivel

(37%), seguidos por los griegos (24%), los habitantes de los antiguos *Länder* alemanes (23%, para una media nacional de un 21%), los belgas y los austríacos (21%) y los habitantes de los Países Bajos (20%), siendo los menos numerosos los italianos (6%) y los suecos (0%). Este último país, sin embargo, recoge el porcentaje más elevado de personas que consideran bueno su nivel de inglés (88%). Los holandeses con esta misma opinión ascienden a un 52%, los franceses a un 36% y los alemanes y daneses a un 35% cada uno. Los porcentajes más bajos de personas que juzgan sus conocimientos de inglés buenos se encuentran en Luxemburgo (27%) y en España (23%). Por último, juzgan tener un nivel elemental de conocimiento del inglés un 44% de los españoles, siendo también éste el caso de un 43% de los habitantes de los nuevos *Länder* (para una media nacional alemana de un 33%), y de un 41% de los finlandeses. Ninguna persona en Suecia considera elemental su nivel de conocimiento de inglés (0%).

En el caso del 19% de los ciudadanos y ciudadanas europeas que afirman saber francés, un 4% juzga su nivel muy bueno. Entre éstos, un 38% son luxemburgueses, un 22% son belgas y un 11% portugueses. En el extremo opuesto se sitúa Suecia, donde esta opción apenas es escogida. Consideran tener un buen nivel de francés un 12% de los europeos. Los porcentajes más altos corresponden a los tres países antes indicados: 43% en Luxemburgo, 26% en Bélgica y 21% en Portugal. Italia se aproxima a la última cifra, con un 20%, correspondiendo el porcentaje más bajo a Finlandia (1%). Finalmente, un 20% de los europeos conocedores del francés consideran su nivel elemental. En el caso de los ingleses, el porcentaje asciende a un 49%, en el de los portugueses, a un 36% y, por último, en el de los italianos, a un 33%. Ningún ciudadano o ciudadana sueco de entre los que declaran tener conocimiento de francés considera su nivel como elemental.

Para el idioma alemán, del 10% de europeos que lo habla, un 5% opina que su nivel es muy bueno. En el caso de países como Luxemburgo, el porcentaje de los que así piensa es extremadamente elevado, ascendiendo a un 35%. Muy de lejos ya, le siguen los Países Bajos y Dinamarca (9%). En el polo opuesto se encuentran Suecia y Portugal, con porcentajes próximos al 0%. También son los luxemburgueses los que proporcionalmente consideran su

nivel de alemán como bueno (5% para una media de los 15 países de la Unión Europea del 9%). Les siguen los suecos y los holandeses (39%), así como los daneses (26%). Sólo un 2% de los españoles responde que tiene un buen nivel de alemán. Por último, un 95 de los europeos que conocen el alemán juzgan su nivel como elemental. Los porcentajes más elevados se encuentran en Dinamarca (40%), en los Países Bajos (29%) y en Finlandia (25%). Al igual que en el caso del francés, ni un sólo sueco de los que sabe alemán considera su nivel como elemental.

Entre los europeos que afirman conocer el español como idioma extranjero, un 2% estima que su nivel es muy bueno, un 4% bueno y un 7% elemental. Entre los franceses, un 5% afirma poseer un nivel muy bueno de español, mientras que en el caso de países como Suecia, Finlandia, Irlanda y Luxemburgo, estos porcentajes se sitúan en un 0,5%. A estos últimos hemos de añadir los nuevos *Länder* alemanes (con un 0% para una media nacional de un 1%). Una vez más son los franceses los más numerosos en afirmar que su nivel de español es bueno (12%), seguidos por los portugueses (8%) y los suecos (75%). En el caso de Finlandia y de Grecia, los porcentajes se sitúan en 0%. Finalmente, corresponde también a Francia la tasa más elevada de ciudadanos y ciudadanas que afirman tener un conocimiento elemental de español (15%), siendo seguida por el Reino Unido (13%) y Portugal (12%). Ningún sueco declara poseer un nivel elemental para esta lengua.

En cuestión de utilización de la lengua extranjera, el inglés es la lengua más frecuentemente elegida como empleada ocasionalmente en viajes al extranjero o con visitantes extranjeros (35%). De manera más genérica, indicaremos que la primera lengua extranjera que los europeos declaran conocer es empleada por éstos fundamentalmente en los viajes al extranjero (47%), para ver películas (23%) y en conversaciones en el trabajo, ya sean cara a cara o telefónicas (21%). El mismo esquema se repite para el caso de la segunda lengua extranjera.

Pasando ahora a ocuparnos del modo en que los europeos han aprendido las lenguas extranjeras que declaran conocer, hay que hacer notar que, con independencia de la lengua

que se afirma saber, así como de que ésta lo sea en calidad de primera, segunda o tercera lengua extranjera al margen de la propia lengua materna, las principales fuentes de aprendizajes mencionadas son siempre dos: la enseñanza secundaria y las estancias en el extranjero. A ellas hemos de añadir otras como la enseñanza primaria, la adquisición de una formación profesional antes de los 18 años, la realización de un curso de idiomas en el propio país y, por último, el estudio de una lengua por sí mismo (Cfr. Gráfico 3.4).

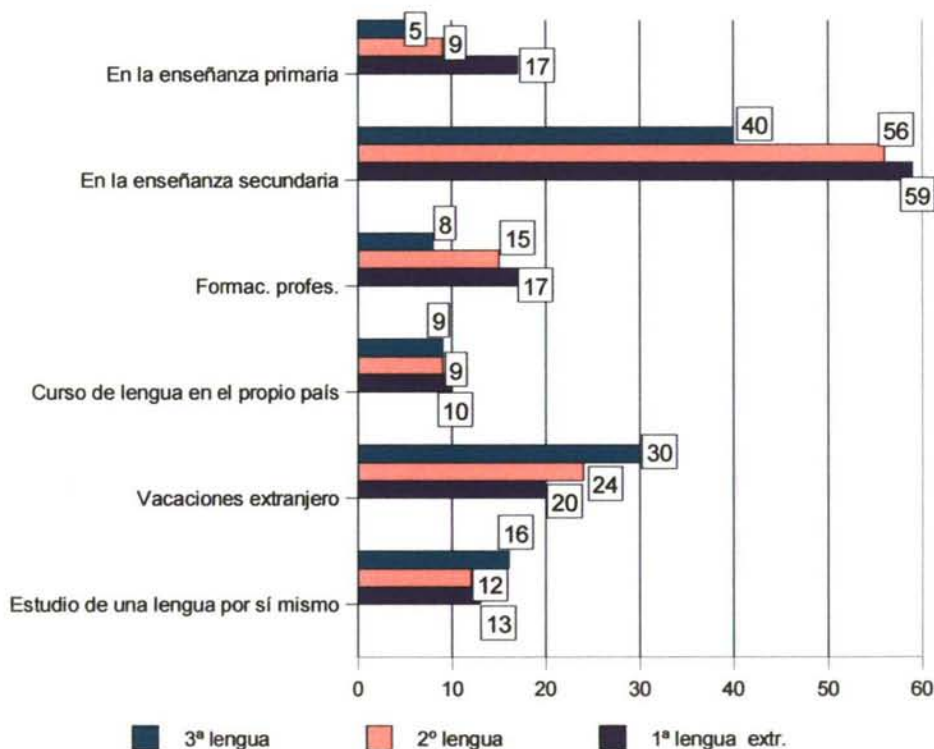


Gráfico 3.4: Cómo han aprendido lenguas extranjeras los ciudadanos y ciudadanas europeos.

FUENTE: Adaptación del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, pág. 22).

En relación con la primera lengua extranjera mencionada, los europeos, como decíamos, afirman haber aprendido dicha lengua principalmente en la escuela secundaria (59%) y en vacaciones en el extranjero (20%). Un 17% declara haber seguido una formación profesional antes de haber cumplido los 18 años y este mismo porcentaje afirma haber

aprendido el idioma en la escuela primaria. Por otra parte, un 13% de los europeos que conocen otra lengua la han estudiado por sí mismos o en la universidad. El aprendizaje en el seno de la familia se sitúa en sexta posición, con un 12% y los cursos de lengua en el propio país en séptimo y último lugar, con un 10%. Con respecto a la segunda lengua mencionada, el aprendizaje en la escuela primaria es menos frecuente que en el caso de la primera lengua, siendo sin embargo muy frecuente en Luxemburgo (71%) y en Finlandia (25%). Proporcionalmente, los holandeses son los más numerosos a la hora de responder que han aprendido una segunda lengua en la enseñanza secundaria (76%). Son seguidos muy de cerca por los portugueses (75%) y los finlandeses (74%). Los italianos son los que la han aprendido con mayor frecuencia en el curso de una formación profesional antes de la edad de 18 años (41%), mientras que los griegos son los más numerosos en haberla aprendido en cursos de lengua dentro de su propio país²¹. Finalizando ya con la tercera lengua que los europeos declaran conocer, se mantienen las dos formas básicas de aprender un idioma ya mencionadas: la enseñanza secundaria y las vacaciones en el extranjero. Las clases en la escuela primaria son, sin embargo, mucho menos citadas como fuente de aprendizaje de la tercera lengua, al igual que ocurre con la formación profesional recibida antes de los 18 años y con la familia. Frente a lo anterior, el trabajo en el extranjero suele ser alegado como fuente de aprendizaje más frecuente entre las personas que afirman conocer una tercera lengua además de la materna. Para italianos y españoles, la tercera lengua extranjera ha sido aprendida fundamentalmente durante las vacaciones en el extranjero, mientras que los griegos lo han hecho principalmente en cursos de lengua dentro de su propio país.

Los ciudadanos y ciudadanas europeos conocedores ya de una lengua comunitaria, además de la materna, preguntados por sus posibles principales motivaciones de cara a aprender una o más lenguas nuevas, respondieron en un 47% de los casos que lo harían “para

²¹ Este hecho no debe extrañarnos, ya que, como puede comprobarse en el estudio de Argyro PROSKOLLI (1998), dedicado a explicar la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Grecia, esta última está en buena medida promovida por la iniciativa privada, habiendo florecido un buen número de escuelas que ofertan estas enseñanzas dada la insuficiente cobertura de los idiomas proporcionada en la enseñanza pública (Cfr., para más detalles sobre la situación del sector privado, Argyro PROSKOLLI, 1998, págs. 238-243).

poder utilizarla durante las vacaciones en el extranjero”. Esta contestación fue proporcionada principalmente por los alemanes (59%), los luxemburgueses (58%) y los holandeses (57%). Para un 37% de los encuestados, un importante motivo para aprender otro idioma sería la búsqueda de una “satisfacción personal”. Este era el caso especialmente en Luxemburgo (59%), en Portugal (51%) y en Italia (41%). La tercera motivación alegada sería, para un 26% de los europeos “para utilizarla en el trabajo” (incluyendo viajes de tipo profesional al extranjero), siendo la más destacada en Finlandia (37%), en Luxemburgo (35%), en Italia (32%) y en Austria (31%) y la menos importante en Irlanda (14%). “Para poder entender a personas de otras culturas” es una razón alegada por un 24% de los europeos, cifra nada desdeñable, en la que destaca un 52% de luxemburgueses, un 31% de españoles y un 30% de finlandeses. El porcentaje más bajo de adhesión a esta justificación es, curiosamente, el de los nuevos *Länder* alemanes (con un 13% para una media nacional de un 24%). Para un 22% de ciudadanos y ciudadanas, aprender una lengua les serviría “para encontrar un puesto de trabajo mejor en su país”. Sería el caso del 43% de los griegos, 40% de los españoles y 30% de los luxemburgueses frente a sólo un 12% de los habitantes de los nuevos *Länder* alemanes (13% para una media nacional alemana de un 20%). Como sexta motivación, suscrita por un 21% de los europeos, se sitúa “para encontrar a personas de otros países”, siendo los que así opinan en un 50% luxemburgueses, en un 31% finlandeses y en un 29% los habitantes de los antiguos *Länder* (para una media nacional alemana de un 26%). La séptima y última motivación para aprender una lengua, suscrita por uno de cada cinco europeos, se encontraría en “conocer una lengua que es muy hablada en el mundo”. El porcentaje más bajo corresponde al Reino Unido, con un 9% y el más elevado, a Luxemburgo, con un 48% (Cfr. Gráfico 3.5).

Concluyendo ya con este apartado de razones que impulsan a aprender una lengua, hay que hacer notar el caso de Luxemburgo como país donde las motivaciones para aprender una o más lenguas extranjeras son más numerosas. Hay que subrayar también, según se hace constar en el *Eurobarómetro* (INRA 2001a, pág. 29), que un 5% de los europeos respondieron espontáneamente que no aprenderían nunca otras lenguas, entre ellos, un 25% eran irlandeses, un 13% belgas y un 10% franceses.

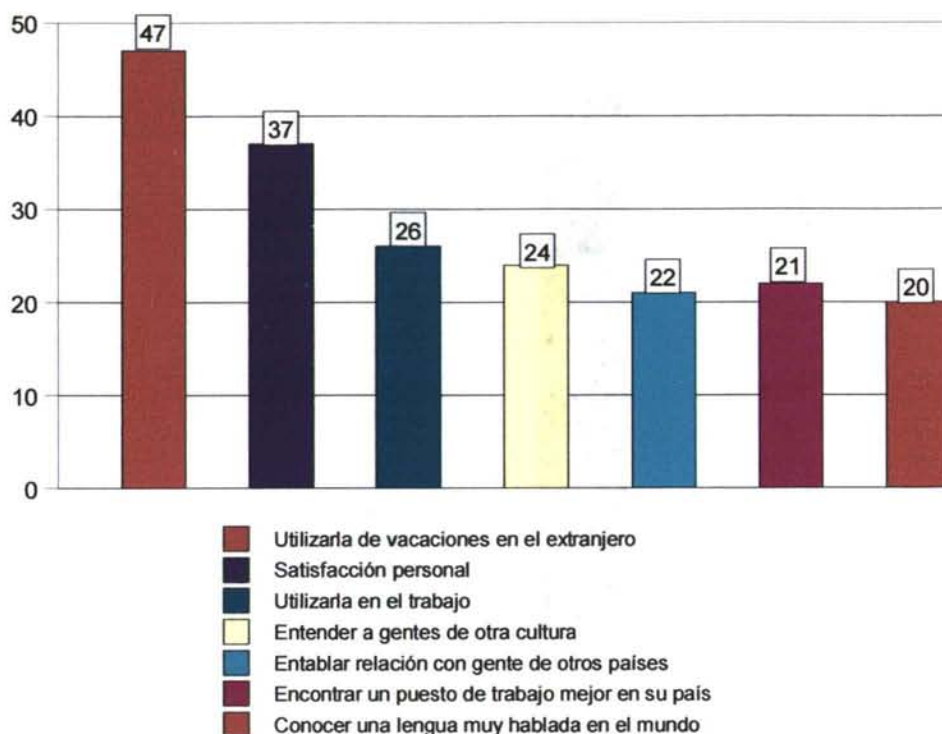


Gráfico 3.5: Motivaciones de los europeos conocedores de una o más lenguas extranjeras para aprender otra/s nueva/s.

FUENTE: Elaboración propia a partir del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, págs. 28-29).

Entre las razones que desaniman a los europeos a la hora de decidirse a aprender una lengua extranjera, la más alegada es la falta de tiempo (34%), argumento esgrimido principalmente por los luxemburgueses (42%), los españoles (40%), los italianos (38%) y, ya en menor medida, por los belgas (22%). La falta de motivación es alegada por un 31% de los europeos, un 25%, especialmente en los países del sur, aducen el alto coste económico que conlleva aprender una lengua extranjera (36% en Portugal; 31% en España; 30% en Grecia y 29% en Italia). Un 22% de ciudadanos y ciudadanas se declara poco dotado para el aprendizaje de lenguas (27% de los franceses, 26% de los alemanes y 25% de los españoles frente a sólo un 11% de luxemburgueses). En último lugar, un 19% de europeos declaran no tener ocasiones suficientes para hablar la lengua con otras personas (Cfr. Gráfico 3.6).

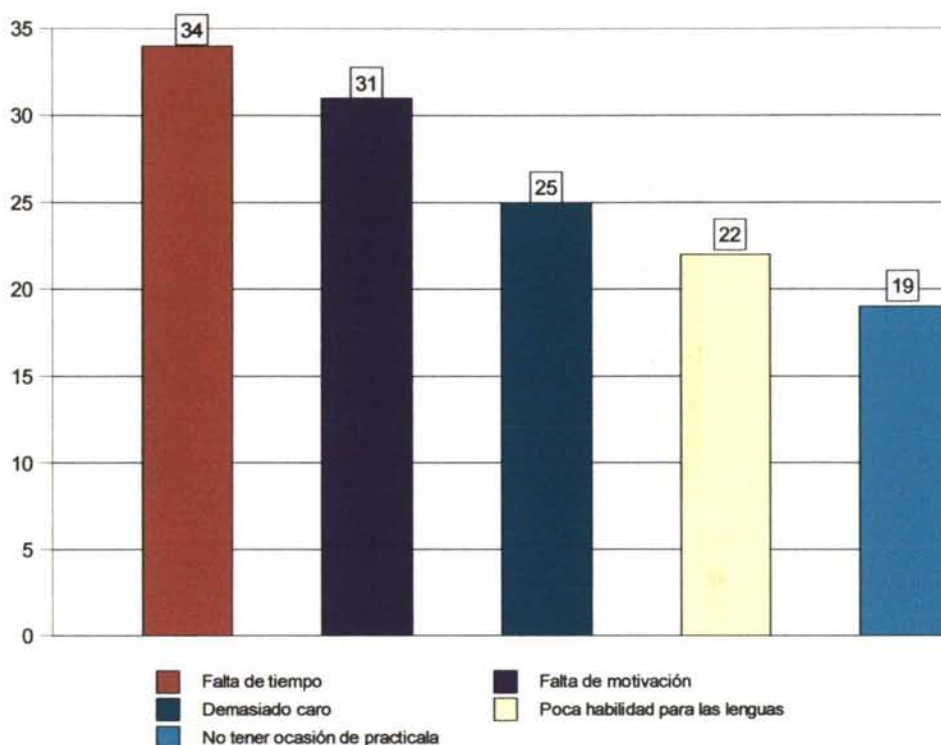


Gráfico 3.6: Razones que desaniman a la gente para aprender una lengua extranjera.

FUENTE: Elaboración propia a partir del *Eurobarómetro n° 54* (INRA, 2001a, pp. 40-42).

Nota: Hemos redondeado los porcentajes.

Dentro del conjunto de datos recogidos en este reciente *Eurobarómetro*, son varios, a nuestro juicio, los que merecen ser destacados. En primer lugar, parece que la cuestión del conocimiento las lenguas extranjeras no es un tema ante el que la opinión pública permanezca indiferente. Más bien diríamos todo lo contrario: que hoy por hoy mantiene una plena actualidad y que es algo que preocupa a muchos europeos, muy especialmente cuando piensan en la educación de sus hijos e hijas. Se detecta, efectivamente, un reconocimiento de la necesidad de saber idiomas debido a la existencia de una clara conciencia de que ello permite mejorar las condiciones o posibilidades de obtener trabajo. La opinión de que todo el mundo en Europa debería ser capaz de hablar una lengua comunitaria, además de la materna es suscrita, como hemos podido comprobar, por casi las tres cuartas partes del

público consultado. Es evidente también que esta preocupación tiene su origen en el futuro mercado único que se establecerá en la Unión Europea. En segundo lugar, el *Eurobarómetro* pone de manifiesto el importante papel desempeñado por el sistema educativo y las instituciones escolares en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, dado que es ahí donde mayoritariamente se declara haber tenido oportunidad de adquirir este conocimiento, muy especialmente en el nivel de enseñanza secundaria. En tercer lugar, resulta bastante claro también que el inglés es considerada de manera absolutamente predominante como la lengua que resulta más útil aprender hoy en día. Por último, el dato, en nuestra opinión más revelador de esa conciencia de la importancia de saber idiomas se refleja en ese 93% de familias que opinan que es fundamental para sus hijos e hijas recibir este tipo de formación, siendo la razón más alegada para justificar esta postura la de poder alcanzar gracias a este conocimiento un mejor futuro profesional, opinión suscrita por prácticamente las dos terceras partes de las familias partidarias de que sus hijos e hijas conozcan lenguas. Los criterios que impulsan a la ciudadanía europea a aprender lenguas son, por consiguiente, de tipo fundamentalmente pragmático. Por el contrario, los argumentos referidos a las lenguas como instrumentos a través de cuyo conocimiento se favorece o posibilita la comprensión intercultural y la comunicación entre ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a distintas culturas, no parecen ocupar un lugar excesivamente relevante en la opinión pública europea.

Después de analizar los resultados de este *Eurobarómetro* nº 54, coincidimos con las afirmaciones efectuadas por Miquel SIGUÁN (1995) hace ya algunos años, cuando las bases de la política lingüística y educativa de la Unión se hallaban todavía en ciernes, en que el proceso de construcción de Europa está incidiendo de forma muy significativa en las actitudes y comportamientos lingüísticos de los europeos. De ahí provendría esa generalización de la preocupación en todos los países de Europa por adquirir lenguas extranjeras. Este hecho sería extensible, además, al conjunto de la población, no siendo exclusivo de los grupos sociales más favorecidos. Ello explica, a su vez, que, para responder a esta fuerte demanda social, los sistemas educativos de los países miembros traten de diversificar al máximo la oferta de las lenguas extranjeras enseñadas, así como que se plantee el adelanto a edades cada vez más tempranas del comienzo de este aprendizaje. El fenómeno no es, en realidad, exclusivo de

Europa. La preocupación por conocer idiomas sería extensible a otros ámbitos geográficos. Sin embargo, en el contexto europeo, la proximidad del proceso de integración lo habría agudizado. Por otra parte, hecho también constatado por Miquel SIGUÁN que se confirma tras analizar el *Eurobarómetro*, las actitudes de los europeos en relación con las lenguas en el momento actual se orientarían hacia una doble dirección de naturaleza antagónica: por un lado, tendencia a la uniformización, manifestada en el hecho de que en Europa, al igual que ocurre en el resto del mundo, el inglés sea la lengua extranjera cuyo conocimiento más se valore; y, por otro lado, generación de resistencias a raíz de esa misma uniformidad lingüística de la que los propios europeos son conscientes, traducida en la defensa de la diversidad, en la reivindicación de la necesidad de respetar y reconocer los signos de identidad de cada grupo lingüístico:

“(…) como reacción frente a la presión unificadora no sólo lingüística, sino en todos los terrenos que caracteriza a nuestra época, se producen movimientos en defensa de los signos de identidad de cada grupo lingüístico, una tendencia visible en el resurgir de muchos nacionalismos y que se manifiesta también en la solidaridad con la propia lengua, incluso si es una lengua con pocos hablantes y amenazada por las circunstancias” (Miquel SIGUÁN, 1995, págs. 122-123).

La ampliación del catálogo de lenguas a ofertar por los sistemas educativos de los países europeos obedecería a una razón estrechamente relacionada con la anterior. Dada la tendencia mayoritaria a estudiar el inglés como lengua extranjera preferente, existiría una especie de negativa velada, por parte de los ciudadanos y ciudadanas europeos, a consagrar el inglés como segunda lengua en la que hayan de comunicarse entre sí en el momento en que abandonen las fronteras de su país o se vean obligados a entablar relación con gente de otros lugares de Europa. Desde la perspectiva oficial comunitaria, el objetivo ideal a alcanzar en los sistemas educativos para favorecer la comunicación en el seno de la Unión se sitúa en la adquisición de al menos dos lenguas comunitarias además de la propia. Este punto de vista, como hemos tenido ocasión de comprobar, no es compartido por un buen número de ciudadanos y ciudadanas europeos. Sin embargo, sí defienden esta postura pensadores como Edgar MORIN. Este autor acepta, no obstante, como incuestionable, el predominio del inglés como lengua principal de comunicación internacional, expresando su pensamiento en los

siguientes términos:

“Necesitamos una posibilidad de comunicación lingüística inmediata en el seno de la nueva provincia. En este sentido, sería práctico, como lo prueba el ejemplo helvético, que todo europeo hablara corrientemente dos lenguas europeas además de la suya. Europa no corre ningún riesgo cultural por que el inglés se convierta en lengua principal de comunicación. ¿No ha constituido la lengua de comunicación entre las diversas culturas y etnias indias sin corromperlas, sin desvalorizar las lenguas regionales, sin sobreponer la identidad inglesa sobre la identidad india? El uso del inglés, acompañado del conocimiento de otras dos lenguas europeas, tendría además la ventaja de facilitar las comunicaciones con el resto del planeta” (Edgar MORIN, 1998, págs. 170-171).

Por otra parte, la necesidad de ampliar el abanico de lenguas ofertadas en los sistemas educativos europeos obedecería al deseo de contrarrestar la tendencia del alumnado a centrarse sólo en unas pocas, las más extendidas, por parte de aquellos países que tienen como idioma oficial una lengua de pequeña difusión. También respondería, dentro del discurso proclamador del respeto al pluralismo lingüístico a que se refieren los textos comunitarios, al interés por defender las lenguas minoritarias, esto es, las lenguas menos difundidas y menos enseñadas²².

Recordaremos aquí, finalmente, para concluir nuestro apartado, que este objetivo de que los europeos aprendan en el curso de su educación formal dos lenguas comunitarias, así como la diversificación de la oferta, le viene muy bien a Francia, que tiene así más garantizada la continuidad de la enseñanza del francés en los sistemas educativos de los países miembros.

4. FUNCIONAMIENTO LINGÜÍSTICO EN LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

La lengua no es un simple factor de comunicación, sino que constituye un factor de

²² Existe en Francia una abreviatura comúnmente utilizada para aludir a estas lenguas, conocidas como *langues modimes* (*langues moins diffusées et moins enseignées*).

poder. El futuro de la enseñanza de las lenguas en el viejo continente guardará sin duda una estrecha relación con la política lingüística seguida en el seno de la Unión Europea, terreno éste en el que, en nuestra opinión, las futuras incorporaciones de países del Este harán decantarse la balanza hacia el inglés, ya muy presente en la actualidad en las reuniones comunitarias.

Por el momento, el funcionamiento lingüístico en las instituciones europeas demuestra cómo se asume en el seno de la Unión ese lema defensor de la unidad en la diversidad. Dado el discurso referido a la necesidad de considerar la pluralidad de lenguas de Europa como un rico patrimonio que hay que preservar, todas las lenguas oficiales de los Estados miembros son contempladas como lenguas oficiales del ente político transnacional sin distinciones. A diferencia de otros organismos internacionales, la Unión ha decidido, en consonancia con la proclamación del anterior principio, no escoger una o varias lenguas como lenguas de trabajo. Este hecho da lugar a múltiples problemas de traducción y elevados costes económicos. En la actualidad, en la “Europa de los quince”, existen un total de trece lenguas oficiales, si bien dos de ellas, el irlandés y el luxemburgués, debido a que tienen un uso limitado en el propio país, son consideradas como “lenguas de Tratado”, traducándose a ellas únicamente algunos documentos formales y los tratados de adhesión. Quiere decir esto que el número real de lenguas con que se funciona actualmente se sitúa en once, cifra nada desdeñable que, en un futuro inmediato, con la incorporación de nuevos países aumentará de forma considerable. Debido a la anterior circunstancia, en algún momento se ha planteado la posible necesidad de decantarse en el futuro por una determinada lengua como lengua de comunicación europea. El problema y la falta de acuerdo en este punto surge cuando se piensa en cuál puede ser esa lengua.

La cuestión del futuro lingüístico de Europa y de las posibles alterenativas para buscar solución al problema derivado de la presencia de un número tan elevado de lenguas reconocidas como oficiales ha sido objeto de estudio por parte de numerosos sociolingüistas y eruditos en general. Dedicaremos aquí un pequeño espacio a presentar una perspectiva de algunas de las investigaciones efectuadas en este terreno por parte de sociolingüistas y eruditos

en general. Queremos dejar claro que no pretendemos ofrecer una recopilación exhaustiva de todas las existentes, sino simplemente efectuar una síntesis de algunas de las más destacadas que, a nuestro juicio, ofrece un enfoque claro y actualizado del problema.

Comenzaremos mencionando así el trabajo de Sue WRIGHT (1995), quien en un interesante artículo dedicado al análisis de la planificación y política lingüística europea, expone las posibles alternativas que se barajan a la hora de elegir una lengua de trabajo, así como los puntos a favor y en contra de las distintas opciones que resultan más plausibles: el inglés, el francés, el alemán, o, para evitar problemas de rivalidades, una lengua artificial como el esperanto, interlingua o interglosa. En su opinión, en el actual estadio, caracterizado por la inestabilidad en los patrones de comunicación, no es posible predecir qué ocurrirá con la planificación, la política lingüística y el uso lingüístico en una Europa bajo la influencia de dos fuerzas antagónicas como son la balcanización y la globalización. Lo único que sí está claro es que la situación lingüística va a sufrir una evolución. Tras poner de manifiesto cómo de forma evidente la evolución política trae consigo cambios en el panorama lingüístico, apela al colectivo de profesionales dedicados a la enseñanza de las lenguas, quienes deberían tomar conciencia de la actual inestabilidad del patrón de comunicación en Europa (Sue WRIGHT, 1995, pág. 157). Su perspectiva, como vemos, no ayuda a decantarse por una opción concreta.

También Miquel SIGUÁN (1996, págs. 153-154 y 1995) se ocupa de analizar el problema planteado en el seno de las instituciones comunitarias debido al elevado número de las que se consideran como oficiales. En la línea de las afirmaciones de Sue WRIGHT, opina, no obstante, que en el momento presente resulta especialmente complicado decantarse por una lengua concreta o varias que sean reconocidas como lenguas de trabajo. Para este autor, si una decisión de este tipo se hubiese tomado en los momentos iniciales de constitución del ente comunitario, tal como hicieron otras organizaciones internacionales como la OCDE o el Consejo de Europa, que tienen como lenguas de trabajo el francés y el inglés, probablemente se hubiesen adoptado estas dos lenguas y este hecho constituiría una práctica ya asentada y difícil de variar. Una decisión de este tipo no sería, sin embargo viable en el momento actual.

La causa principal se encontraría en el mayor peso adquirido por Alemania tras la reunificación y en el hecho de que el alemán sea la lengua con más hablantes en el interior del conjunto de países de la Unión. Así, en la actualidad, no quedaría más remedio que aceptar un número mayor de lenguas de trabajo, situándose el mínimo en tres (inglés, francés y alemán) y el máximo en cinco (añadiendo a las anteriores el español y el italiano). Las lenguas oficiales de todos los países miembros podrían utilizarse únicamente en el texto de los acuerdos de obligado cumplimiento, mientras que en la ejecución y preparación de dichos acuerdos se emplearían sólo las de trabajo. Ello permitiría además reducir los importantes gastos de traducción y aumentar el abanico de lenguas presentes en el seno de la organización comunitaria que podrían beneficiarse de sus programas (caso del catalán, vasco, gallego, árabe o turco, estas dos últimas habladas por un número considerable de habitantes de Europa y que, por consiguiente, merecen ser objeto de programas de enseñanza).

Joshua A. FISHMAN (1994) analiza también la actual situación del inglés en Europa atendiendo a varios frentes, entre los que pueden destacarse dos: en primer lugar, su papel como lengua franca en proceso de expansión tanto en el nivel particular como en el de la comunicación en las instituciones intergubernamentales; y, en segundo lugar, su papel como lengua también en expansión en el nivel de los que este autor denomina la “comunicación informal metafórica (1994, pág. 70). Nos detendremos aquí únicamente en el primero de los campos apuntados, el del creciente empleo del inglés como lingua franca. A este respecto señala Joshua A. FISHMAN (1994, págs. 68-69) que el inglés es ya de hecho, hoy por hoy, una lengua franca en Europa en el sentido de que no es infrecuente para individuos y agencias o instituciones intergubernamentales comunicarse regularmente entre sí en inglés. Uno de estos contextos sería justamente el de la Unión Europea, donde la comunicación en este idioma tenderá, a su juicio, a estar cada vez más presente a medida que se vayan admitiendo en la Unión países de Europa en los que el francés no ha sido tradicionalmente dominado o estudiado. La oposición más fuerte a esta expansión del inglés como lingua franca procedería precisamente de Francia, siempre defensora y reivindicadora del antiguo papel del francés como lengua incuestionable del mundo civilizado, de la diplomacia y del uso culto. Tras reconocer que esta lengua se encontraría actualmente en proceso de retroceso, indica que, si

bien todo apunta a la continuidad del proceso de expansión del inglés como *lingua franca* en Europa, el idioma anglosajón nunca llegará a desempeñar este papel en solitario, compartiéndolo, como mínimo, con otras dos o tres lenguas.

Concluye Joshua A. FISHMAN (1994, págs. 70-71) su exposición señalando que, bajo su punto de vista, no sólo no existiría peligro alguno de que el inglés se convierta en la única lengua franca de Europa, sino que incluso podría cuestionarse el que llegue a convertirse en la principal lengua franca para los europeos. Defiende así que muy probablemente el inglés acabará siendo utilizado por los europeos como lengua franca más cuando se encuentren fuera del viejo continente que cuando estén en él. La utilidad del inglés para los europeos se situaría así en la esfera mundial. Efectuando un esbozo de las posibilidades de otras lenguas en un futuro inmediato, llega a las siguientes conclusiones:

- El ruso es hoy por hoy una lengua de escasa utilidad fuera del antiguo bloque dependiente de la Unión Soviética, e incluso dentro de éste.

- El alemán tiene una utilidad limitada fuera de Europa, circunscribiéndose su área de influencia a las colonias alemanas del período previo a la primera guerra mundial, a Japón y a algunos países (partes de Chile, Paraguay, Argentina, etc.) donde el establecimiento de los alemanes también con anterioridad a la primera guerra mundial habría favorecido su mantenimiento en los descendientes de esas familias.

- El francés, bien protegido en el antiguo imperio colonial, fuera de Canadá no ha hecho progresos notables en cuanto a implantación en comparación con el alemán o el inglés.

- El español, no es, pese a su presencia en todos los continentes una lengua franca creciente como tal y muchos de sus hablantes han tenido que adquirir el inglés como segunda lengua.

- Por lo que respecta a Japón, al mundo árabe o a las prósperas economías de Corea, Singapur, Taiwan o China, ninguno de estos países está exportando en el momento actual su lengua como lengua franca, dado que eligen el inglés como vehículo de comunicación para el comercio mundial.

En su opinión, el principal obstáculo al establecimiento del inglés como única lengua franca de comunicación en el interior de Europa sería justamente el plurilingüismo bien asentado a lo largo de la historia que caracteriza a los pueblos que la integran:

“Dentro de Europa hay una multitud de lenguas nacionales muy bien establecidas y un importante número de otras lenguas francas (regionales). Esta combinación impedirá a la solución “sólo inglés” convertirse en una realidad como lengua franca dentro de Europa en un futuro previsible. De hecho, dentro de Europa como un todo, particularmente en Escandinavia, Europa Central y Europa del Este y del Sur, es probable que se produzca un crecimiento considerable del alemán a corto plazo, especialmente para propósitos comerciales y económicos y técnicos. (...) La precedente y cada vez mayor utilidad del inglés en el comercio y la tecnología mundiales (...), más el monolingüismo esencial de Estados Unidos (e incluso de Inglaterra) garantizarán que el inglés pueda y continúe siendo una poderosa fuerza en Europa incluso sin convertirse en dominante o aspirante a dominar” (Joshua A. FISHMAN, 1994, pág. 71).

Ross SMITH (1996) aborda igualmente el problema de la imposibilidad de mantener la actual política comunitaria en cuanto a reconocimiento de un mismo estatus de igualdad para todas las lenguas, muy especialmente si se piensa en las instituciones comunitarias. Se ocupa así de analizar cuáles son las posibles soluciones a los problemas de comunicación europeos, indicando que, del mismo modo que la Unión Europea ha adoptado una moneda única y ha puesto en funcionamiento un mercado único, quizá constituya un paso inevitable la adopción de un único idioma. El problema sigue siendo decidir cuál. Plantea así, en una línea similar a la formulada por Sue WRIGHT (1995), las tres posibilidades planteadas: adoptar una lengua natural ya existente de entre el conjunto de las comunitarias; adoptar una lengua artificial también existente ya; y, finalmente, inventar una nueva lengua artificial hecha a medida. La última de estas opciones, una eurolengua artificial completamente nueva, está totalmente descartada. Las razones serían el gasto de tiempo y dinero que conllevaría conseguir llevar a la práctica una medida como ésta. La primera alternativa, la adopción de una lengua natural ya existente de entre las habladas en la Unión es, en su opinión, la más pragmática. Es evidente que, en este caso, la candidata con mayores posibilidades de resultar elegida es la lengua inglesa. Entre las ventajas a favor de adoptar el inglés como única lengua común menciona Ross SMITH (1996, pág. 12) un total de cinco que pasamos a enumerar

a continuación:

1) El inglés es ya la lengua de dos Estados-miembros de la Unión Europea (el Reino Unido e Irlanda), con una cifra importante de hablantes. El alemán, pese a contar con un número mayor de hablantes en el ente comunitario, carece de la proyección internacional del inglés.

2) Entre las lenguas de los miembros de la Unión europea, sólo el español se aproxima al inglés en su proyección al exterior como lengua internacional. Sin embargo, el español tiene menor número de hablantes de español como lengua materna y, por otra parte, el inglés es utilizado a una escala mucho mayor como segundo idioma alrededor del mundo.

3) El inglés es la principal lengua de la comunicación internacional a nivel mundial. Es además la segunda lengua mundial después del chino es cuanto a número de hablantes, siendo la primera en términos de uso en el mundo del comercio, del arte, de la ciencia, de la investigación académica, etc.

4) Muchos habitantes de la Unión Europea han aprendido ya o están aprendiendo inglés como segundo idioma. Las generaciones más jóvenes de los países nórdicos y Holanda son ya prácticamente bilingües.

5) Las potencias económicas existentes ya en algunos casos y en otros en proceso de emergencia en Asia utilizan el inglés para la comunicación en los negocios con el Occidente. Es sin duda la lengua favorita del comercio mundial.

En realidad, la elección del inglés como lengua de comunicación en Europa no se debería a que sea mejor o peor que otra lengua, sino que obedecería a motivos de tipo pragmático:

“La elección del inglés como lengua auxiliar de Europa se basaría enteramente en criterios de índole práctico, en la aceptación de una realidad geopolítica presente. Debe subrayarse, asimismo, que el inglés no sustituiría a las lenguas existentes, sino que se utilizaría junto a ellas” (Ross SMITH, 1996, pág. 12).

Pese a las ventajas antes mencionadas de adoptar el inglés como lengua común, los

argumentos en contra de esta opción son fuertes, pudiendo sintetizarse en los siguientes (SMITH, Ross, 1996, págs. 13-14):

1) Los franceses nunca aceptarían esta solución y la oposición nacionalista podría también ser un obstáculo.

2) La elección del inglés conferiría una ventaja injusta a los hablantes que lo tienen como lengua nativa, es decir, el Reino Unido e Irlanda. Por otra parte, no resultaría de ser paradójica la elección si tenemos en cuenta que se trata de uno de los miembros más reacios a la constitución de la Unión europea.

3) La elección del inglés no obedecería al hecho de ser la lengua hablada en el Reino Unido, sino a que se trata de una lengua hablada en todo el mundo. Podría entonces argumentarse que obligar a los ciudadanos europeos a aprender inglés sería una forma de someterse al imperialismo lingüístico, especialmente a la vista del considerable influjo de la cultura de Estados Unidos en las costumbres europeas. Resultan así obvias las analogías con el imperio romano y la consiguiente expansión del latín por Europa, o del inglés en África de la mano del imperio británico, o del español en Sudamérica, que se impuso a las lenguas locales por medio de la fuerza.

4) Podría argüirse, finalmente, que la implementación sistemática de una lengua auxiliar, especialmente de una artificial, nunca ha tenido lugar a lo largo de la historia. Siempre que se han impuesto unas determinadas lenguas -caso del griego y el latín-, por ejemplo, su expansión obedecía a unas determinadas circunstancias históricas, acabando éstas por establecerse como respuesta a necesidades de tipo económico, cultural o social. En nuestro caso, la estructura política adecuada para apoyar dicho proceso de implementación sistemático la proporcionaría la propia Unión Europea.

En lo que atañe a la adopción de una lengua artificial ya existente, la solución más plausible apunta, como señala Ross SMITH (1996, págs. 12-13), al esperanto. En su opinión, pese a que objetivamente no sería una solución del todo descabellada o falta de fundamentación racional, su viabilidad resulta, en realidad, bastante dudosa:

“En relación con el esperanto, uno puede preguntarse por qué es pertinente considerar la adopción de una lengua inventada conocida por un número relativamente reducido de gente. Si todos los ciudadanos europeos tienen que aprender una lengua, el enfoque más racional sería adoptar una lengua ya empleada a nivel mundial y que sería por consiguiente útil fuera de un contexto estrictamente europeo. Esto sería realmente racional. Cuando la política y el lenguaje chocan, sin embargo, la racionalidad tiende a ser la primera víctima. La lengua es un componente primario de la identidad cultural o nacional en el mundo moderno y puede provocar una extraordinaria cantidad de pasión” (Ross SMITH, 1996, pág. 13).

En cualquier caso, ésta sería la solución más probable en el caso de que más de un gobierno nacional de un Estado-miembro de la Unión rechazase la adopción de una de las lenguas naturales ya habladas en su seno y, más concretamente, del inglés. Concluye nuestro autor que, por el momento, la Unión Europea sigue careciendo de planes específicos para limitar el número de lenguas actuales, motivo por el que, de momento, el debate sigue estando abierto.

Es quizá Ulrich AMMON (1994, págs. 10-13) quien ofrece un estudio más clarificador de las posibles alternativas para solucionar los problemas lingüísticos europeos, efectuando una síntesis que acompaña de los argumentos a favor y en contra de cada una de las diferentes opciones. Las más destacadas de estas propuestas serían las seis siguientes:

1ª.- “Sólo inglés”, es decir, el inglés como la única lengua franca de Europa. Esta propuesta presenta el inconveniente de descartar la posibilidad de cualquier otra lengua franca.

2ª.- “Generalización del inglés”, propuesta similar a la de “sólo inglés” pero menos extrema. No descarta la existencia de otras posibles lenguas francas además del inglés. El inglés sería, no obstante, la lengua franca para todo el mundo. Esta propuesta no parece excesivamente alejada de la realidad, dado que el inglés es estudiado como primera lengua extranjera en la mayoría de los países europeos (exceptuando aquellos en los que es lengua materna). Constituyen una excepción a esta regla los países de Europa del Este y también Portugal, que ofrecen un abanico más amplio de posibilidades de elegir entre más de una

lengua. Suiza constituye otra excepción debido a la obligatoriedad de estudiar primero las otras lenguas nacionales. En realidad, la generalización del inglés no sería, pues, una realidad en Europa por dos razones. La primera, que, según hemos visto, para un buen número de personas no se encuentra entre las lenguas que estudian. La segunda, que existe todavía un número importante de personas en Europa que no estudian ninguna lengua extranjera. Esta propuesta podría llegar a convertirse en realidad si todos los europeos y europeas estudiaran inglés. No es totalmente inviable y podría, en opinión de Ulrich AMMON (1994, pág. 11), constituir la solución a los problemas lingüísticos planteados en Europa en el futuro.

3ª.- “Generalización de una lengua artificial”, como el esperanto o una versión mejorada de este último. Con esta propuesta, ninguna de las comunidades lingüísticas de Europa tendría la ventaja de convertir su lengua materna en lengua franca. El inconveniente estaría en que requeriría un total reestructuración de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa: nueva formación del profesorado y desarrollo de materiales de enseñanza a gran escala. Devaluaría las actuales destrezas en lenguas extranjeras que han sido adquiridas con grandes esfuerzos. Además de parecer una solución excesivamente cara, existiría una aversión, por parte de amplios sectores de la población europea hacia la adopción de un lenguaje artificial. Se trata de una propuesta poco realista de cara al futuro más inmediato.

4ª.- “Generalización de varias lenguas”, solución denominada por algunos especialistas como Harald HAARMANN (cit. en Ulrich AMMON, pág. 11) como “oligófono”, frente a la “monófono” (“sólo inglés”). Inglés, francés y alemán han sido propuestas en la mayoría de las ocasiones como miembros de esta oligofonía. Se eliminaría así la competitividad sólo entre estos últimos, pero quedarían al margen las otras comunidades lingüísticas. Esta solución ha sido únicamente defendida, en realidad, por aquellas comunidades lingüísticas incluidas en esa oligofonía, no siendo bien vista por las restantes.

5ª.- “Diálogo políglota”, solución muy discutida en Alemania. La idea básica es que cada europeo sea capaz de dominar una lengua activamente, la materna, siendo ésta la que utilice para su comunicación internacional activa, y de adquirir un conocimiento pasivo de

varias lenguas que le permita decodificar los mensajes de sus socios. Esta solución reduciría el coste de los estudios de lenguas extranjeras si la comparamos con la adquisición activa de destrezas en varias lenguas. Esto conllevaría que sólo tendrían que adquirir un conocimiento pasivo de lenguas. El problema es que no todas las lenguas se verían incluidas en este diálogo políglota, y que el número de lenguas oficiales europeas convertiría en difícil el aprendizaje pasivo de todas ellas. Requeriría invertir más tiempo en el aprendizaje de idiomas que cualquiera de las soluciones monófonas.

6ª.- “Adoptar la(s) lengua(s) del vecino”, propuesta que conlleva que cada comunidad lingüística estudie la(s) lengua(s) de su(s) vecino(s) geográficamente más cercanos. Tiene la ventaja de que incluiría a las lenguas poco empleadas o extendidas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Ninguna de las anteriores soluciones ha sido adoptada de manera explícita por ninguno de los países europeos como parte de su política lingüística, ya que, en realidad,

“No hay una política o planificación lingüística comprensiva en Europa. Básicamente, cada país está principalmente interesado en promover su propia lengua nacional u oficial teniendo al mismo tiempo que rendir tributo a las otras lenguas ‘importantes’ enseñándolas como lenguas extranjeras. La Unión Europea en particular, o sus cuerpos políticos no han desarrollado ninguna política lingüística comprensiva o siquiera tocado la cuestión de cuál de las (...) lenguas oficiales (...) debería servir principalmente como lengua de trabajo” (Ulrich AMMON, 1994, pág. 12).

Para este autor, el orgullo nacional y el temor de ofender uno de los símbolos más destacados de las naciones europeas como son sus lenguas han constituido un obstáculo de cara al desarrollo de intentos políticos serios destinados a resolver los problemas lingüísticos de Europa. En su opinión, la solución se ha dejado por entero en manos del mercado, y en las tentativas de países concretos para alcanzar una posición más fuerte para su propia lengua. Por otra parte, no se vislumbran cambios en un futuro inmediato en cuanto a la posible solución de los problemas lingüísticos de Europa.

Al efectuar un balance en relación con estas distintas propuestas, Ulrich AMMON apunta que, a su entender, la solución “Generalización del inglés” es la que tiene mayores posibilidades de salir victoriosa, mientras que la solución “Sólo inglés” parece poco probable, fundamentalmente debido a dos razones:

Primera: hay contactos internacionales para los que la elección de otra lengua resulta más efectiva que la elección del inglés. Ello es así, por ejemplo, en el caso de las ventas ,y probablemente esta circunstancia no sufrirá modificaciones. Las probabilidades de llegar a acuerdos exitosos parecen incrementarse si los vendedores utilizan la lengua nativa de sus clientes. Ello supondrá que se seguirá considerando como valioso el conocimiento de las lenguas de las comunidades que proporcionan amplios mercados .

Segunda: no es vista con buenos ojos por parte de las otras comunidades lingüísticas europeas, en especial, las más importantes, que con tanto orgullo han pregonado la importancia de sus lenguas. Esta solución conllevaría, probablemente la unión de estas comunidades en un esfuerzo común de lucha para impedir que su conversión en realidad.

Esta propuesta de “Generalización del inglés”, que aparece como la más plausible, tendría la ventaja de no excluir la posible consideración como lengua franca de las lenguas de las comunidades o países con mayor poder y más extendidas.

Sobre el tema del futuro lingüístico de Europa se ha pronunciado igualmente Louis-Jean CALVET (1993b, págs. 200-202), para quien la idea de una Europa lingüísticamente unificada no constituye sino la proyección sobre la Comunidad de una visión centralizadora típica de los estados jacobinos, implicando, además, una pérdida importante tanto en el plano cultural como en el de la productividad. Fijarse como objetivo a alcanzar por el ente comunitario la integración social, política y económica, no tendría que conllevar necesariamente la búsqueda también de una integración lingüística. Por otra parte, el hecho de admitir la existencia de una lengua vehicular como el inglés no tendría porqué entrar en conflicto con políticas lingüísticas diversificadas. El problema, a su entender, es que el debate existente en la actualidad en el sentido de pronunciarse a favor o en contra del inglés, del

francés o del alemán deja de lado más de un ciento de lenguas (las lenguas de los inmigrantes, las lenguas regionales) y a millones de locutores, respondiendo así a un planteamiento erróneo. Dicho debate debería remitir a otras cuestiones más allá del simple conflicto planteado entre unas cuantas lenguas imperialistas que temerían ceder terreno al inglés. El problema afectaría en realidad a la comunicación entre más de trescientos millones de europeos, y a la comunicación entre esos europeos y el resto del mundo. Defiende así Louis-Jean CALVET que dicho debate debería referirse a la definición de actuaciones en tres grandes ámbitos:

- La comunicación en las reuniones europeas, pero no si la prioridad consiste en tratar de imponer una lengua como lengua de trabajo.

- La comunicación en el marco del multilingüismo endógeno. Parece poco razonable reconocer como lenguas de trabajo todas las lenguas de los países europeos. Se ve mal, por otra parte, cómo podría evitarse la tensión existente entre unidad y diversidad. Lo que sí está claro es que la construcción europea tendrá consecuencias sobre las situaciones y los comportamientos lingüísticos.

- La comunicación en el marco del multilingüismo exógeno, es decir, el problema de las lenguas de los inmigrantes.

Resulta en cualquier caso imprescindible, como se desprende de los anteriores testimonios, precisar las grandes líneas de una política lingüística a seguir en el marco de la Unión para pasar inmediatamente al estadio de la planificación y de las realizaciones concretas. La cuestión central es llegar a un acuerdo sobre lo que se busca y a qué medios ha de recurrirse para conseguirlo. No parece, sin embargo que el problema encuentre una solución consensuada a corto plazo. Pensamos que por el momento el debate continúa abierto y seguirá estándolo en el futuro más inmediato.

Lo cierto es que, hasta no hace muchos años, el francés había dominado casi en exclusiva el panorama lingüístico comunitario desde los primeros momentos de la constitución de la Comunidad Económica del Carbón y del Acero (CECA). Sin embargo, su uso está empezando a desaparecer de las instituciones de la Unión, de manera que la lengua

mayoritariamente utilizada como lengua de trabajo es el inglés. Este fenómeno se ha producido en realidad en fechas recientes, y su causa no se encuentra en un esfuerzo político del gobierno británico por imponer su lengua, sino que ha sido consecuencia de las tres últimas incorporaciones a la Unión: Suecia, Finlandia y Austria, países que han traído consigo el empleo masivo del inglés debido al buen conocimiento que sus habitantes tienen de este idioma. Así, señala Andrés ORTEGA (2000) que un 100% del alumnado de secundaria sueco y finlandés y un 99% del austríaco es capaz de expresarse sin problemas en ese idioma. Hemos de tener en cuenta, además, que la próxima ampliación al Este de los países de la Unión traerá consigo un predominio todavía mayor del inglés, lengua que, junto con el alemán, se está empezando a impartir como extranjera en los sistemas educativos de esos países y que ha desplazado rápidamente al ruso.

Este predominio del inglés explica que se hagan propuestas desde Francia como la de implantar tres lenguas extranjeras como obligatorias en todas las escuelas de primaria de los países de la Unión. Con ello se evita, por una parte, que el alemán retroceda en Francia frente al español y, por otra, que el francés siga perdiendo terreno en el conjunto comunitario. Queda claro, en cualquier caso, que ese deseo de preservar la pluralidad lingüística de Europa se traduce en la adopción de medidas concretas en el campo de las lenguas extranjeras. Así, éstas tienden a enseñarse a una edad cada vez más temprana, en torno a los diez años como media, sin tener en cuenta las numerosas experiencias puestas en marcha para introducirlas todavía antes, desde los seis o incluso desde los tres años.

A la hora de abordar las políticas de los Estados miembros de la Unión Europea en el terreno de la enseñanza de las lenguas, Jean-Pierre VAN DETH (1991, págs. 4-5) esboza una panorámica histórica de las causas que han conducido al predominio hegemónico del inglés en los sistemas educativos europeos en detrimento del francés. Así, en el caso de los países anglófonos, Reino Unido e Irlanda, se detectaría una total insuficiencia en cuanto a conocimiento de lenguas extranjeras y un escaso interés por aprenderlas. Continúa este autor señalando que en los países de habla inglesa, se habría operado un deslizamiento de las humanidades hacia las matemáticas y las disciplinas científicas y técnicas en la organización

general de los estudios, con lo que la herencia greco-latina, simbolizada por el estudio del francés, no constituiría ya un valor suficiente como para conllevar la necesidad de potenciar una lengua latina como internacional. Por lo que respecta a los países no anglófonos, habrían contribuido también, a su manera, y debido a distintas razones, a la actual supremacía del inglés. Así, las naciones europeas no habría manifestado una preocupación especial por desarrollar sus lazos de vecindad. El motivo se encontraría en causas históricas. Así, en Europa del Norte, la posición beligerante de Alemania entre 1870 y 1994 no contribuyó precisamente a desarrollar la simpatía hacia la lengua alemana, por mucho que ésta fuese la de Goethe y Beethoven. Por lo que respecta al aprendizaje, por simples razones de proximidad, de las lenguas con una difusión limitada, como el holandés y, más todavía el danés, el principio de la economía de fuerzas disuadía a unos y otros. En Bélgica, por ejemplo, muchos valones preferían aprender el inglés como lengua de comunicación intercomunitaria. En los países del sur de Europa, la situación sería distinta. Hasta fechas recientes, el francés era la lengua extranjera más enseñada en los países vecinos, Italia y España, mientras que en Francia, el español y el italiano ocupaban un lugar destacado en la enseñanza, más que en cualquier otro país de Europa. El inexorable deslizamiento hacia el inglés en esta zona meridional obedecería a distintas causas, pudiendo mencionarse su progresiva modernización y su considerable desarrollo industrial y científico, junto con el fin de las dictaduras y la entrada en el concierto internacional, factores a los que se añadiría la incorporación de España, Portugal y Grecia a la Unión Europea. Estos países habrían visto en el inglés el camino más corto y más rentable para conseguir acceder a la escena mundial sin necesidad de preocuparse de las lenguas habladas en un entorno más inmediato.

Esta prioridad concedida a la enseñanza del inglés en los sistemas educativos no significa en absoluto que la cuestión de la elección de este idioma como principal lengua de comunicación esté resuelta, siendo los principios de la defensa de la diversidad lingüística y cultural en el seno de la Unión totalmente contrarios a esta postura. Estos principios en que se asienta la política comunitaria en materia de enseñanza de lenguas extranjeras se resumirían en dos que tendrían un carácter complementario: el primero, la necesidad absoluta de desarrollar cuantitativa y cualitativamente la enseñanza de todas las lenguas oficiales

comunitarias; el segundo, la meta de que todo europeo sea capaz de aprender, durante la escolaridad obligatoria una lengua extranjera además de la propia o, preferentemente dos. Este discurso comunitario de los responsables políticos no coincide en absoluto con el de la élite comercial e industrial europea, que verían con buenos ojos la tesis de una Europa anglófona. En nombre de la eficacia, el inglés no debería ser considerado, en su opinión, como una lengua extranjera, sino como una segunda lengua, una lengua auxiliar, siguiendo un poco el modelo de la posición ocupada por el francés en Senegal. También es cierto que otro grupo de comerciantes e industriales han optado, ya desde hace tiempo, por el plurilingüismo. En opinión de Jean-Pierre VAN DETH, el problema no es saber si una lengua distinta al inglés podría ser adoptada por los europeos como principal, ya que este tipo de cosas no se pueden decretar. La única solución posible es admitir el plurilingüismo y negarse a rechazar la diversidad, garantía del éxito en la construcción de una Europa verdaderamente unificada, que nunca podría ser monolingüe:

“La verdadera cuestión es saber si Europa tiene otra elección ante sí que no sea la del plurilingüismo y mi respuesta es, evidentemente, no. Porque Europa es el resultado de una historia tan tormentosa, porque quiere ser distinta, porque quiere mantenerse fiel a su herencia, Europa no puede rechazar su diversidad. Una Europa unilingüe no sería más que una zona de libre intercambio, pero ese no es el proyecto de un Schumann o de un Monet [*se refiere a los “padres” de la construcción europea*]: ellos lucharon por la Europa de los ciudadanos, y esta Europa no podrá jamás economizar las raíces culturales de cada uno, los valores proclamados a lo largo de siglos de cultura. Así el plurilingüismo no es ni un lujo, ni una pérdida de tiempo, de dinero o de esfuerzos para Europa, puesto que es su condición necesaria de existencia y de éxito. Esto equivale a decir, por otra parte, que nuestras lenguas europeas (...) no están en absoluto amenazadas de desaparición: el mercado único, por el contrario, está en grave peligro de no ser más que un ser nacido muerto si, en todos los niveles de responsabilidad y en todos los países participantes, la cuestión de la enseñanza diversificada de las lenguas no es reconocida como estrictamente prioritaria” (Jean-Pierre VAN DETH, 1991, pág. 6).

Desde un punto de vista operativo, el número de lenguas oficiales de la Unión, que en la actualidad se eleva a once, a las que hemos de añadir dos lenguas de tratado, parece demasiado excesivo como para permitirse el lujo de traducir a ellas los documentos comunitarios y disponer de los necesarios intérpretes, requiriendo este extremo un importante desembolso económico que quizá sería más rentable invertir en otras cosas. Por otra parte,

con las nuevas incorporaciones previstas, el número de lenguas comunitarias se duplicará prácticamente, lo que todavía complicará más las cosas. De ahí que, aunque la Unión Europea haya renunciado a establecer un único idioma como lengua de trabajo, a la larga, quizá no le quede más remedio que ceder en este punto y admitir el papel del inglés como vehículo de comunicación entre los distintos países. Este hecho, no obstante, no está refutado, en nuestra opinión, con la defensa del pluralismo lingüístico y cultural, tratándose de una decisión de tipo más bien operativo y pragmático.

5. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS: ESTUDIO COMPARATIVO

Coincidiendo justamente con la proclamación del “Año europeo de las lenguas”, Eurydice, la red de investigación sobre los sistemas educativos europeos, ha sacado a la luz a principios del año 2001 un estudio comparativo sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos. Los datos a que nos referiremos en el curso de nuestra exposición han sido tomados, principalmente, de esta fuente (EURYDICE, 2001b), si bien los hemos ido complementando con informaciones variadas relacionadas también con este tema extraídas de otros lugares que especificaremos oportunamente. Podemos afirmar, sin ningún género de dudas, que el estudio de Eurydice constituye el análisis más completo y exhaustivo existente hasta la fecha en el que se abarca de forma rigurosa la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos²³. El análisis abarca un total de 29 países distribuidos en tres grandes bloques:

²³ Este documento puede consultarse en Internet accediendo a la relación de publicaciones de Eurydice en la dirección <http://www.eurydice.org>. En otro orden de cosas, como estudio previo donde también se aborda el tema de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos al que también nos referiremos en el presente capítulo, hemos de destacar la obra dirigida por José Carlos HERRERAS (1998). En ella, distintos especialistas para cada uno de los países del “grupo de los quince” se ocupan de analizar la situación de los idiomas en sus respectivos sistemas educativos incluyendo la enseñanza superior. Los datos ofrecidos en dicho estudio se remontan al año 1995 y, en ocasiones, incluso a fechas anteriores. Así ocurre, por ejemplo, cuando se presentan cifras estadísticas del alumnado que cursa determinadas lenguas extranjeras en los diferentes niveles educativos. La ventaja del estudio de Eurydice frente al que acabamos de mencionar radica en la mayor actualidad de los datos, referidos en su práctica totalidad al curso 1998-99, así como en que, además de los países actualmente miembros de la Unión Europea, se ocupa de los aspirantes a entrar en la entidad en un futuro próximo y de otros países que forman parte del Espacio Económico Europeo.

1. Países de la Unión Europea:

1.1 Bélgica

-Comunidad francesa y germano-hablante

-Comunidad flamenca

1.2 Dinamarca

1.3 Alemania

1.4 Grecia

1.5 España

1.6 Francia

1.7 Irlanda

1.8 Italia

1.9 Luxemburgo

1.10 Países Bajos

1.11 Austria

1.12 Portugal

1.13 Finlandia

1.14 Suecia

1.15 Reino Unido

-Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte

-Escocia

2. Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo:

2.1 Islandia

2.2 Liechtenstein

2.3 Noruega

3. Países en vías de adhesión a la Unión Europea:

3.1 Bulgaria

3.2 República Checa

3.3 Estonia

3.4 Chipre

- 3.5 Letonia
- 3.6 Lituania
- 3.7 Hungría
- 3.8 Polonia
- 3.9 Rumania
- 3.10 Eslovenia
- 3.11 Eslovaquia

La mayor parte de los datos ofrecidos para cada país remiten al curso 1998-99 y se refieren únicamente a centros de enseñanza pública o de enseñanza privada subvencionada²⁴. En el documento se analiza la situación actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras atendiendo principalmente a tres niveles: primaria, secundaria inferior y secundaria superior general, aunque también se alude en ocasiones a la educación infantil. No se presenta en él, por consiguiente, ninguna información sobre la enseñanza secundaria profesional ni tampoco sobre la enseñanza superior. Es preciso tener en cuenta que la subdivisión en los tres niveles antes apuntada no siempre se ajusta a la estructura del sistema educativo de los distintos países. De ahí que, con el fin de facilitar la comparación se recurriese, en aquellos casos en que se estimó necesario, a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 97)²⁵.

²⁴ Algunas cifras estadísticas se remontan, no obstante, al curso escolar 1996-97, extremo éste que especificaremos cuando corresponda.

²⁵ De acuerdo con esta Clasificación Internacional, se distinguen varios niveles dentro del sistema educativo:

- CINE 0: enseñanza previa a la primaria (en España sería Educación Infantil).
- CINE 1: enseñanza primaria/primer ciclo de la educación básica (en España sería la actual Educación Primaria).
- CINE 2: enseñanza secundaria inferior o primer ciclo de enseñanza secundaria/segundo ciclo de la educación básica (en España correspondería a toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Cfr. José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, pág. 231).
- CINE 3: enseñanza secundaria superior/segundo ciclo de la enseñanza secundaria (enseñanza post-obligatoria, se entiende; en España sería el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio. Cfr. José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, pág. 231).
- CINE 4: enseñanza post-secundaria de nivel no superior (en España, Ciclos Formativos de Grado Superior, por ejemplo. Cfr. José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, págs. 231-232).
- CINE 5: programas de enseñanza superior/primer ciclo de la enseñanza superior, no conducente a

Además de presentar un análisis comparativo del lugar y estatus de la materia “lengua extranjera” en los programas de los distintos sistemas educativos, el documento analiza, entre otras cuestiones, el abanico o catálogo de lenguas ofertadas por cada país y las elecciones efectuadas por el alumnado. No obstante, la parte más valiosa del estudio desde el punto de vista de los objetivos de nuestra investigación se encuentra en que ofrece un análisis en profundidad del contenido de los programas y recomendaciones oficiales para la enseñanza de las lenguas extranjeras vigentes en la actualidad en cada país. En una primera sección, se incluyen los nombres y características de los documentos que contienen los programas oficiales, su fecha de publicación, el número de años que abarcan y, siempre que es posible, las lenguas extranjeras a las que se refieren. En la parte nuclear del análisis se abordan los objetivos/contenidos de enseñanza y las indicaciones metodológicas presentes en los programas. Las informaciones figuran organizadas en cuatro grandes ámbitos:

un título de investigador altamente cualificado.

CINE 6: programas de enseñanza superior/segundo ciclo de la enseñanza superior conducente a la obtención de un título de investigador altamente cualificado.

La clasificación que presentamos aquí corresponde a la nueva versión revisada, conocida como CINE 1997, que fue puesta en marcha por primera vez con ocasión de la recogida de datos correspondiente al año escolar 1997-98. La vigente con anterioridad (CINE 1976) contemplaba hasta siete niveles distintos, de 0 a 7, no existiendo sin embargo el nivel 4 (Cfr. EURYDICE, 2001b, pág. 18; EURYDICE, 2000a, págs. XXVI-XXVII). A efectos del estudio comparativo realizado en el documento, los tres niveles considerados principalmente serían el CINE 1, CINE 2 y CINE 3. Dentro de este último se habrían tenido en cuenta únicamente el nivel de enseñanza secundaria superior general, equivalente a nuestro actual Bachillerato LOGSE, desestimándose la enseñanza secundaria profesional. Básicamente, por consiguiente, el estudio de EURYDICE atiende los niveles de escolarización obligatoria, aun cuando las referencias a la educación infantil o secundaria post-obligatoria son también muy numerosas.

Para una información más detallada sobre la versión actualizada de la CINE, así como una explicación pormenorizada de las características del instrumento, concebido por la UNESCO ya en los años setenta para recoger información que facilitase la comparación de los sistemas educativos de distintos países, remitimos al texto original. El mencionado texto figura incluido en el Anexo II de la Vigésimo-novena Conferencia General de la UNESCO, celebrada en noviembre de 1997 (UNESCO, 1997). Hemos podido acceder a las traducciones francesa y española de la nueva clasificación en las páginas web del *Instituto Nacional de Estadística de la UNESCO* (*Unesco Institute for Statistics*), dentro de la sección correspondiente a publicaciones, siendo su dirección de Internet <http://unesco-stat.unesco.org/>. Existe igualmente un manual práctico general en versión inglesa (UNESCO, 1999), publicado dos años más tarde, con instrucciones más precisas para la aplicación de la clasificación al que se puede acceder en la dirección antes indicada.

1. Comunicación.
2. Uso gramatical.
3. Conocimiento y comprensión del otro.
4. Autonomía en el aprendizaje y desarrollo personal del alumno.

Para la realización de este análisis de contenido de los programas de lenguas extranjeras en el conjunto de los 29 países considerados fue necesario revisar una cantidad importante de documentos oficiales nacionales. Se preparó para ello un cuestionario previo muy exhaustivo que fue remitido a las unidades nacionales de Eurydice en los diferentes países. A partir de ahí se elaboraron unos cuadros-resumen en los que se presentan, para cada país concreto, un conjunto de informaciones muy detalladas que proceden directamente de los textos y programas oficiales.

Como paso previo al estudio comparativo, el documento incluye una perspectiva histórica de conjunto sobre los comienzos y evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa (EURYDICE, 2001b, págs. 47-60). Esta exposición, de la que incluiremos una pequeña síntesis en nuestros próximos apartados, pone de manifiesto cómo los efectos de los diferentes acontecimientos políticos y demográficos, ligados a menudo a la creación o remodelación de nuevos Estados, dejan sentir su huella en el panorama de la enseñanza de los idiomas. Reforzamos así, con el breve desarrollo histórico que acompañamos, la teoría por nosotros defendida de que las lenguas extranjeras que se decide incluir en los planes de estudios de los sistemas educativos de los distintos países en un momento concreto de la historia no son producto de decisiones arbitrarias, simples caprichos o modas pasajeras, subyaciendo siempre a las mismas un contexto social, político y económico que las justifica o facilita su comprensión.

Concretamente, cuando efectuemos un balance de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países en vías de adhesión veremos que, en aquellos que se hallaban bajo la influencia de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, el ruso, lengua privilegiada por la mayoría de aquellos sistemas educativos, va cediendo terreno a pasos

agigantados, siendo suplantado por otras lenguas como el alemán y también el inglés.

Recordamos aquí que nuestro principal interés radica en ofrecer una panorámica global y efectuar un análisis comparativo de los programas de lenguas extranjeras, atendiendo de manera muy especial a los correspondientes a los niveles de escolarización obligatoria y, dentro de éstos, a los de enseñanza secundaria obligatoria. Pese a ello, nuestro desarrollo se verá salpicado en algunas ocasiones de referencias a otros niveles educativos que no revisten ese carácter de obligatoriedad.

5.1 Historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa

Apoyándonos básicamente en el estudio efectuado por EURYDICE (2001b, págs. 47-80), que iremos complementando con aportaciones extraídas de diversas fuentes específicamente consagradas a explicar la situación concreta en cada país (José Carlos HERRERAS, dir., 1998) y alguna visión de conjunto sobre los orígenes de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Rosamond MITCHELL, 2000), estructuraremos la presente panorámica histórica relativa a la evolución de la enseñanza de estas últimas en los sistemas educativos europeos atendiendo a tres grandes núcleos: situación general hasta mediados del siglo XX, evolución desde mediados del siglo XX hasta nuestros días y, por último, principales ámbitos de las reformas desde los años setenta al momento actual.

5.1.1 Situación hasta mediados del siglo XX

El paisaje lingüístico y cultural de los sistemas educativos europeos estuvo durante mucho tiempo dominado por la importancia que se concedía a la enseñanza de las lenguas clásicas. Las lenguas extranjeras no comienzan a hacer acto de presencia hasta el siglo XVIII en la enseñanza secundaria. A partir de este momento, empiezan a promulgarse en varios países nuevas leyes que persiguen reformar la organización del sistema educativo y los métodos de enseñanza utilizados. Este deseo de transformación corre parejo al desarrollo de un creciente interés por el conocimiento de las lenguas extranjeras, comenzando éstas a

ocupar, como consecuencia de ello, un lugar en los planes de estudios de algunos países como Alemania. Rosamond MITCHELL (2000, pág. 922) explica sí cómo en los *Gymnasien* alemanes, el francés se convierte en materia obligatoria al lado de las ya tradicionales lenguas clásicas a principios del siglo XIX, introduciéndose como obligatorios tanto el francés como el inglés en las *Realschulen* ya en el año 1859. De acuerdo con esta autora, los orígenes de la enseñanza organizada de las lenguas extranjeras se remontarían al período clásico, cuando el latín y/o el griego se enseñaban como lenguas de aprendizaje y de la vida pública en las diferentes regiones del políglota Imperio Romano. Posteriormente, en Europa, el latín continuó como lengua principal de la Iglesia Cristiana, siendo aprendido a lo largo de toda la Edad Media y enseñado como segunda lengua en escuelas y universidades con ayuda de gramáticas escritas, diálogos escritos y extractos de textos. Durante el Renacimiento, habrían visto la luz un buen número de gramáticas descriptivas y diccionarios para las lenguas europeas más importantes en la época. Este fue un paso clave de cara a su estandarización y un síntoma de su creciente estatus como lenguas de aprendizaje, de la alta cultura y de la vida pública. Ello posibilitó, igualmente, un enfoque mucho más sistemático de la enseñanza de esas lenguas a los extranjeros. Así, por ejemplo, la *Nouvelle Méthode* de Guy Miège (1685) combinaba una gramática, un diccionario compacto y un manual dialogado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (A.P.R. HOWATT, cit. en Rosamond MITCHELL, 2000, pág. 922). En Inglaterra, el establecimiento de exámenes escolares organizados por la universidad hacia 1850 constituyó el resorte que dió lugar al establecimiento de las lenguas modernas en el curriculum de las *Grammar Schools*. Pese a ello, las escuelas privadas más prestigiosas de Inglaterra continuaron centrándose en el griego y el latín, y las universidades de Oxford y Cambridge establecieron la graduación en lenguas modernas tan sólo a finales de siglo XIX o principios del XX (Cambridge en 1866 y Oxford en 1903).

Rosamond MITCHELL explica también en su exposición cómo fuera del sistema escolar la demanda de recibir enseñanzas prácticas de idiomas extranjeros surge como consecuencia del incremento de la movilidad y de las relaciones comerciales que tuvieron lugar en las últimas décadas del siglo XIX. Finalmente, ya a lo largo del siglo XX, las lenguas

modernas sustituyen o al menos coexisten con el griego y el latín en las escuelas de Europa, pasando a figurar como materia obligatoria del plan de estudios de las escuelas de secundaria prácticamente en todos los países. El surgimiento de un interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras y los períodos concomitantes de innovación metodológica en este terreno guardan, en opinión de esta autora, opinión que compartimos plenamente, una estrecha relación con acontecimientos políticos:

“Así, por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial fue un gran impulso para la innovación en Estados Unidos, conduciendo al desarrollo de los conocidos como métodos audiolinguales para la enseñanza de las lenguas extranjeras, basados en los principios del aprendizaje behaviorista, siendo ello causado por la amplia expansión del papel militar y político del país en todo el mundo. El entusiasmo de la post-guerra por una mayor integración política en Europa fue el telón de fondo de los sucesivos proyectos de lenguas modernas del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Esta actividad del Consejo de Europa proponía nuevos modelos de contenidos nocional-funcionales para las lenguas extranjeras que han tenido una influencia a nivel internacional. Pero, por encima de todo, la ascensión del inglés del período de la posguerra, la lengua pre-eminente de la comunicación internacional, ha creado una demanda global de la adquisición de habilidades prácticas en inglés como lengua extranjera” (Rosamond MITCHELL, 2000, págs. 922-923).

Pasando ya al análisis de la situación durante el período que nos ocupa en diferentes países europeos, para el caso de Irlanda, Vera REGAN (1998), al tratar de la evolución de la enseñanza de las lenguas modernas en su país en la enseñanza secundaria, explica, en consonancia con nuestras anteriores afirmaciones, cómo antes del siglo XIX se estudiaban en las escuelas el griego y el latín. El estudio de las lenguas modernas (así llamadas frente a las antiguas o clásicas) apenas existía en las *hedge schools* (escuelas establecidas por los católicos en la época colonial). En las escuelas protestantes se enseñaban las lenguas modernas, pero no ocupaban un lugar importante en los programas. El objetivo de estas enseñanzas era proporcionar unos rudimentos o nociones lingüísticas a los hijos de las élites que querían viajar. Con esta finalidad se establecieron las primeras cátedras de lenguas modernas en el Trinity College en 1776, siendo éstas las primeras del mundo.

Según señala esta autora, la enseñanza de las lenguas modernas se habría establecido en el siglo XIX, coincidiendo con la época de fundación del sistema de enseñanza secundaria. Un factor decisivo en la promoción de la enseñanza de los idiomas habría sido el papel jugado por las escuelas religiosas establecidas en el siglo XIX en Irlanda, escuelas que habrían comenzado ya a fundarse hacia finales del siglo XVIII. En su mayor parte, se trataba de comunidades religiosas francesas cuyos dirigentes procedían del extranjero, bien para proseguir sus estudios sobre el continente europeo, bien para escapar de las persecuciones religiosas después de la revolución francesa. Los programas de estas escuelas se vieron muy influidos así por el modelo “continental” de enseñanza, y las lenguas modernas pasaron a ser muy valoradas. En esta época se habría establecido una estructura que buscaría sus fuentes en las raíces europeas literarias y humanistas. Las lenguas clásicas, el inglés y las lenguas modernas pasan así a dominar a las restantes materias. Ello explica que en el siglo XIX la lengua extranjera dominante sea el francés:

“En el siglo XIX, el francés domina: no solamente es estudiado como materia para los exámenes, sino que el espíritu francés, así como el estilo de vida francés ejercen una influencia profunda en la vida de las escuelas y, sobre todo, en los internados irlandeses de la época. Las otras lenguas: el alemán, el italiano y el español, se enseñan también, pero mucho menos que el francés” (Vera REGAN, 1998, pág. 256).

Esta situación cambiaría en el siglo XX con el acceso de Irlanda a la independencia. El resurgimiento del sentimiento nacionalista producirá un renovado interés por la lengua irlandesa guiado por la esperanza de que ésta se convierta en la lengua nacional. A partir del momento en que el irlandés es declarado obligatorio, en el año 1924, el estudio de las lenguas modernas pierde importancia.

Aunque de conformidad con la Constitución, el idioma oficial de Irlanda es el irlandés (*Gaelige*), también se reconoce en ella al inglés, que es la lengua materna de la mayoría de la población, como segunda lengua oficial. El irlandés se habla actualmente en las zonas llamadas *Gaeltacht*. Irlanda es en realidad un país anglófono ya desde el siglo XIX. El irlandés o gaélico era la única lengua empleada hasta el siglo XII. En el siglo XVI, el inglés

se establece poco a poco con una colonización progresiva, pudiendo afirmarse que en el siglo XIX desaparece prácticamente el empleo del irlandés. En la actualidad este último idioma es enseñado como segunda lengua desde el comienzo de la escolaridad hasta el final, pero es percibido casi como una lengua extranjera, dado que no es la materna del alumnado.

En el caso de Grecia, Argyro PROSKOLLI (1998, pág. 225) sitúa la necesidad de aprender lenguas extranjeras ya en el siglo XVIII. Esta necesidad adquiere mayor importancia y amplitud entre los Fanariotes, dado que la diplomacia turca, directa o indirectamente, se encuentra en sus manos. Comerciantes y estudiantes griegos en el extranjero habrían contribuido igualmente a la toma de conciencia de la necesidad de aprender a comunicarse con los extranjeros. Por otra parte, tras la liberación del yugo otomano y la primera constitución del Estado helénico, la llegada de Otton I (1815-1867, rey de Grecia, hijo de Luis I de Baviera, nacido en Salzburgo y llamado al trono en 1832) junto con la de los bávaros conllevará la instalación en Grecia de numerosos profesionales de origen extranjero. Como consecuencia de este hecho, saber lenguas extranjeras se convierte en una señal de distinción. Durante mucho tiempo, el francés es en ese país la única lengua moderna enseñada obligatoriamente en la educación secundaria en las escuelas públicas, estando prevista su inclusión en los programas oficiales ya desde la creación del primer *Gymnasio*²⁶ en Nauplia (1833). Esta situación se mantendrá durante todo el siglo XIX.

Este mismo autor, con el fin de ayudar a entender las particularidades de la enseñanza en Grecia en general y, muy especialmente, la de las lenguas extranjeras, efectúa una breve descripción de algunas características específicas de la sociedad griega desde la fecha de constitución del primer Estado helénico libre. Exponemos a continuación una pequeña síntesis de las principales ideas por él esbozadas, que tienen muy presentes las dimensiones culturales y sociales subyacentes al importante valor otorgado a la educación en Grecia por parte de la población.

²⁶ El *Gymnasio* era ya en la época un centro de enseñanza secundaria.

Argyro PROSKOLLI (1998, págs. 221-223) explica así que el Estado independiente griego, formado en 1830, habría seguido la trayectoria característica de todos los países dependientes que han tardado mucho tiempo en constituirse como tales y se han visto rápidamente sometidos al poder de las metrópolis capitalistas. Coincidiendo con ese momento de adquisición del estatus de independencia, habrían empezado a manifestarse flujos de movilidad social que constituirían la expresión de la redistribución interna producida en el ecosistema griego. Habría tenido lugar así un éxodo rural orientado hacia las zonas urbanas de Grecia y del extranjero, hacia la concentración en las ciudades conllevando así un rápido ritmo de urbanización, siendo este éxodo especialmente destacado en la región de la capital. La estructura socioprofesional de la nueva sociedad estaría ahora dominada por una población urbana, anti-productiva, caracterizada por un aumento de los servicios no productivos.

Por otra parte, los agricultores no abandonarían su tierra para dejarse “proletarizar”, sino para introducirse en la administración pública. Su movilidad geográfica desencadenaría una “movilidad social estructural” que permitiría a la población rural realizar una promoción social y acceder a la clase de la pequeña burguesía. Se trataría de

“una movilidad social tanto “horizontal” como “vertical”, que exige, para poder acceder a la clase deseada, la adquisición de conocimientos técnicos e ideológicos presupuestos y previamente exigidos, objetivamente necesarios e indispensables, transmitidos por la educación. Para las capas sociales rurales o trabajadoras, el requisito previo para acceder al sector público es disponer de las propiedades y aptitudes sociales, de un cierto nivel de instrucción” (Argyro PROSKOLLI, 1998, pág. 222).

El papel del aparato escolar resultaría así evidente. La escuela pasaría a adquirir una función socialmente importante, un valor simbólico para la población, desencadenando un importante fenómeno social, el de la tendencia masiva a la educación, tendencia que, según nuestro autor (Argyro PROSKOLLI, 1998, pág. 223), ha sido denominada por los sociólogos “tendencia educógena”.

Es importante asimismo resaltar que esta movilidad o ascenso social no se efectuaría

en la mayoría de los casos de manera directa por parte de la propia persona emigrante, sino indirectamente, a través de la programación de la educación de los hijos en la familia. Esta inversión en la instrucción de los hijos más allá de la escolarización obligatoria adquiriría una significación doblemente importante: por una parte, representa una pesada carga económica dentro del presupuesto familiar; por otra, supone que la unidad productiva familiar se verá privada del trabajo complementario de los hijos, considerado generalmente como indispensable.

Las anteriores consideraciones explicarían la razón de esa tendencia tan marcada hacia el deseo de recibir educación por parte de la sociedad griega, país cuyo nivel de instrucción sería muy superior al de su desarrollo económico.

Como indicábamos al comienzo de nuestra exposición histórica, en la mayor parte de los países europeos, hemos de esperar al siglo XIX para que de verdad se desarrolle una enseñanza sistemática de las lenguas extranjeras en los establecimientos escolares. Así ocurre, por ejemplo, en el caso de España, con la introducción del programa de estudios de 1845 (conocido como *Plan Pidal*), que constituye el punto de partida para la incorporación de la enseñanza de los idiomas extranjeros a las instituciones escolares en nuestro país. Por primera vez en el mencionado plan, éstos pasan a ser considerados como asignaturas a impartir.

Según apuntábamos también unas líneas más arriba, es en el siglo XIX, como consecuencia de la revolución industrial y de la intensificación de las relaciones comerciales, cuando comienzan a surgir nuevas necesidades de comunicación. Los primeros países en enfrentarse a estas necesidades son, por lo general, países que poseen una importante tradición histórica de comercio con el exterior. Es el caso de los Países Bajos, donde se introduce el aprendizaje obligatorio de las lenguas inglesa, alemana y francesa en la enseñanza secundaria ya en el siglo XIX. Es el caso también de Bélgica, donde la modalidad de enseñanza de “humanidades modernas”, creada en 1863 en los establecimientos escolares públicos de secundaria, tenía como base el estudio de tres lenguas extranjeras. Así, el neerlandés, el inglés y el alemán eran enseñados en Valonia. En el caso de Dinamarca, país

con un pasado caracterizado por la convivencia de pueblos hablantes de distintas lenguas, los avatares políticos harán que se convierta en homogéneo desde un punto de vista cultural y lingüístico a mediados del siglo XIX, fecha en la que conoce un importante desarrollo económico, siendo éste también el origen del interés por aprender otros idiomas en la minoría culta.

Al efectuar una pequeña semblanza histórica de la situación de las lenguas extranjeras en Dinamarca, Bodil BOGANTES y Claudio BOGANTES (1998, págs. 135-136), especialistas daneses en los que basaremos nuestro desarrollo, comienzan refiriéndose a las consecuencias de la guerra mantenida por este país contra los alemanes en 1864. A raíz de la mencionada contienda bélica, Dinamarca, tras haber sido durante siglos una potencia europea media, pasó a convertirse en un pequeño país. Antes de que se produjese este acontecimiento, el reino había estado formado por pueblos que hablaban distintas lenguas: danés, sueco, noruego, alemán, islandés, la lengua hablada en las Islas Feroes, groenlandés. En 1814 el reino había tenido que aceptar, en Viena, la separación de Noruega, que había formado parte de la monarquía durante muchos siglos, probablemente a causa de su alineación, más o menos forzada por las circunstancias, del lado de Napoleón.

Después de 1864, Dinamarca se convierte en una nación homogénea tanto étnica como cultural y lingüísticamente, con una parte importante de la población que tiene el danés como lengua materna. El país conoce, durante la segunda mitad del siglo XIX, un importante desarrollo económico y un volumen creciente de exportaciones. Había una minoría culta que hablaba lenguas extranjeras y bastaba para satisfacer las necesidades diplomáticas y comerciales.

La legislación escolar comienza paulatinamente a hacerse eco del interés de políticos y educadores en posibilitar el acceso al aprendizaje de una lengua extranjera a un sector más amplio de la población. La primera ley democrática de la escuela se remonta a 1809. Será sin embargo la Ley de 1903 la que cambiará la vieja “escuela latina”, es decir, la enseñanza secundaria tras siete años de estudios primarios, en una enseñanza media que abarcaba cuatro

años. A esta última accedía un sector reducido de la población, aproximadamente un 5% del alumnado. La vieja escuela latina privilegiaba el aprendizaje del latín y del francés. Con la ley de 1903, se desplaza el interés hacia el estudio del inglés y del alemán. Los estudios de inglés se inician en el primer curso y los de alemán a partir del segundo. El francés y el latín, por su parte, pasan a ser enseñados en el cuarto año.

Con la Ley de 1937, los políticos de la socialdemocracia y los radicales de izquierda (el partido de los pequeños terratenientes) defienden que toda la población, al menos aquella que demuestra tener capacidad para ello, debe tener acceso al aprendizaje de los idiomas extranjeros. Esta opinión no es compartida, sin embargo, por los conservadores, para quienes no era necesario que el grueso de la población aprendiese idiomas. En el período de entreguerras, la cifra de alumnado que aprendía alemán era ligeramente más elevada que la de inglés. La Segunda Guerra Mundial marcará un giro importante, convirtiendo al inglés en la lengua más estudiada (45% del alumnado) frente al alemán (15% del alumnado). Esta tendencia a la supremacía del inglés se irá consolidando en años posteriores, manteniéndose hasta el momento presente.

Jean HEIDERSCHIEDT (1998, págs. 93-94), al ocuparse de la situación política y lingüística de Bélgica en la actualidad, señala cómo en el siglo pasado el francés era la lengua del Estado frente al flamenco, habla popular del norte del país. Tras un siglo de tensiones se habría llegado al actual equilibrio que representa el sistema confederal, con sus tres comunidades culturales (Flamenca, Francesa y Germano-hablante) y sus tres regiones (Flamenca, Valona y Bruselas), existiendo cuatro zonas lingüísticas: zona de habla holandesa o neerlandesa, zona de habla francesa, zona bilingüe (Bruselas) y zona de habla alemana).

En el caso de los Países Bajos, Gilbert van de LOUW (1998), tras hacer referencia a la sólida reputación que se han ganado los holandeses en materia de conocimiento de lenguas, expone cómo ésta tiene sus orígenes ya en el pasado, pudiendo seguirse la huella de los holandeses, a lo largo de la historia tanto en lugares remotos como China o Japón, considerados impenetrables, como en las numerosas colonias, de entre las cuales las

indonesias, particularmente, contribuyeron durante mucho tiempo a activar la economía nacional. Como hecho curioso, aduce este autor que, en neerlandés, al contrario de lo que ocurre en francés, no se habla de “metrópolis” (*métropole*), sino de “moederland” (“país madre”), indicando este matiz lingüístico

“un lazo que no existe más que por medio de una dependencia afectiva e inalienable, y no política, de la misma manera que los holandeses, al contrario de los otros países colonizadores, no dejaron apenas huella en la cultura de los países colonizados” (Gilbert van de LOUW, 1998, pág. 277).

Para este autor, si bien es cierto que a lo largo de toda la historia de este país puede atestarse el interés por las lenguas extranjeras, éste tendría su origen en motivaciones fundamentalmente de tipo económico y de poder, no obedeciendo a preocupaciones de carácter exclusivamente cultural o sentimiento de apertura hacia el mundo. Se trataba, en realidad, de una necesidad sentida tanto en el exterior como en el interior de las fronteras, dado que el número de extranjeros siempre fue importante en los períodos en que la cultura holandesa jugaba un papel importante en el concierto de naciones. La situación se repite, tanto en el siglo XVII, como a finales del siglo pasado, o, incluso de manera más reciente, al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Como rasgo a destacar en las actitudes de los holandeses hacia el aprendizaje de los idiomas, hay que hacer notar su clara consciencia del nexo existente entre cada lengua concreta y el poder al que ésta daba acceso. Así, por ejemplo, los holandeses, a principios del siglo XIX, eran claramente conscientes de la importancia de conocer idiomas, y, muy especialmente en esa época, el francés, dado el papel que esta nación ocupaba en la escena internacional. Ello explicaría que se tradujesen al francés, ya en esa época, algunos grandes autores de literatura para jóvenes.

En los Países Bajos, hasta que en fechas más recientes las grandes leyes sobre la enseñanza remodelaron el conjunto de la filosofía subyacente al aprendizaje de idiomas, únicamente se enseñaban cuatro lenguas, que podrían ser seis en el caso de las secciones clásicas, que preparaban para el acceso a la universidad: además de la lengua materna, en todos los tipos de enseñanza ocupaban un lugar el francés, el inglés y el alemán, a los que se añadían el griego y el latín en el caso de las “humanidades”. Así, el abanico de lenguas

extranjeras enseñadas en los establecimientos escolares a lo largo de la historia del país se habría caracterizado por ser siempre muy limitado, con una práctica total ausencia del español, el ruso o el portugués, así como de las lenguas nórdicas, muy especialmente las escandinavas, debido a su escasa representatividad. Por otra parte, no deja de ser curioso que las huellas de las múltiples inmigraciones a los Países Bajos sucedidas a lo largo del tiempo, apenas sean visibles en el sistema educativo en materia de enseñanza de idiomas.

Dejando a un lado ya la situación de los Países Bajos, hemos de mencionar ahora otro hecho de capital importancia en cuanto a sus repercusiones sobre la consideración de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los países europeos. A lo largo del siglo XIX se sucedieron varios movimientos nacionalistas que originaron el establecimiento de nuevas estructuras geopolíticas, lo que tuvo lógicamente un impacto en los diferentes grupos lingüísticos ubicados en un mismo territorio. Ello explica que numerosos países europeos se caractericen todavía hoy por la conservación de una situación de multilingüismo. El origen de este multilingüismo se encuentra en distintas circunstancias dependiendo de los lugares, pudiendo ser, por ejemplo, consecuencia de inmigraciones efectuadas por motivos económicos. Algunos de los países en los que el multilingüismo se encontraba a la orden del día sintieron muy pronto la necesidad de incorporar la enseñanza de las lenguas al sistema educativo para poder asegurar la necesaria comunicación entre las diferentes poblaciones presentes en su territorio nacional.

Este plurilingüismo explica la importancia concedida por Luxemburgo a la enseñanza de las lenguas²⁷, siendo en este caso fruto de la particular historia del país. Así, con ocasión de la independencia belga, la parte occidental de Luxemburgo, que era francófona, pasó a ser unida a Bélgica. El gran ducado se convirtió así en un país con una única lengua, un país donde todo el mundo hablaba un dialecto franco-moselano pero se escribía en alemán. Sin embargo, dado que las fronteras occidental y meridional luxemburguesas están constituidas

²⁷ Hemos de precisar que, si bien Luxemburgo es un país trilingüe, donde tanto el luxemburgués como el alemán y el francés poseen el estatus de lenguas oficiales, los habitantes autóctonos del país consideran a las dos últimas como lenguas extranjeras.

por países francófonos y teniendo en cuenta la larga tradición histórica, Luxemburgo decidió inscribir la enseñanza del francés en el plan de estudios de la escuela del pueblo (*école du peuple*) ya en el año 1843. Unos años más tarde, en 1881, el francés se convierte en lengua obligatoria junto con el alemán.

Fernande KRIER (1998), en un artículo específicamente consagrado a la descripción de la situación de la enseñanza de las lenguas en Luxemburgo, ofrece un breve desarrollo de la evolución histórica del país que ayuda a entender las causas de su actual plurilingüismo. De acuerdo con esta autora, en la época carolingia, el territorio que ocupa nuestra atención formaba parte de la Lotaringia. La autonomía del condado, convertido después en ducado de Luxemburgo, se mantiene desde el siglo X hasta el siglo XV. Está subdividido en un “barrio alemán”, una parte del cual forma el actual Gran Ducado, donde se habla el franco-moselano (*francique-mosellan*), y un “barrio valón”, la actual provincia belga de Luxemburgo. Existen obras líricas redactadas en alemán y en francés que datan ya de los siglos XIII y XIV y constituyen pruebas documentales del bilingüismo de los literatos en la época. Hacia mediados del siglo XIV, Luxemburgo pasa a ser atribuido a los borgoñones (*Bourguignons*), convirtiéndose así el francés en lengua administrativa. El país pasa después a formar parte de los Países Bajos españoles y, más tarde, austríacos, pasando a ser la lengua oficial respectivamente el francés y el alemán.

Desde 1815 hasta su neutralidad e independencia en 1867, Luxemburgo, que había sido ya reconocido como Estado en 1839, es gobernado en unión personal por el rey de los Países Bajos. Según los intereses políticos de este último, el francés o el alemán son las lenguas oficiales.

Cuando la escolaridad empieza a adquirir importancia en el siglo XIX, las lenguas que se enseñan son el alemán y el francés, situación que permanecerá inalterada hasta el momento presente. El bilingüismo se encuentra bien atestado en los documentos de la época. Así, las crónicas y las escrituras de venta, por ejemplo, están redactados en alemán, mientras que las actas oficiales del Consejo de Estado lo están en francés.

Como decíamos, tras la explosión de los nacionalismos, los jóvenes Estados recientemente constituidos empezaron igualmente a enseñar su lengua oficial a sus minorías lingüísticas. Así, en la Unión de los Países Bajos, se empezó a enseñar el neerlandés ha sido a la minoría francófona de Valonia ya a partir de 1815. La experiencia duró sin embargo poco tiempo. Una vez alcanzada la independencia por Bélgica en 1830, el neerlandés pierde su lugar privilegiado. Esta pérdida es únicamente circunstancial, viéndose incrementada la importancia de la lengua holandesa en la enseñanza en el curso del siglo XX.

Por lo que respecta a los Estados plurinacionales o multinacionales²⁸, formados por más de un pueblo, hay que destacar que en ellos la gestión de los problemas lingüísticos y, por consiguiente, de la política educativa a seguir en materia de enseñanza de las lenguas han resultado ser, a lo largo de la historia, cuestiones extremadamente complejas. Así, durante el siglo XIX, la doble monarquía austro-húngara acepta la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero únicamente si se trata de las lenguas de los Estados del imperio. Las otras lenguas occidentales comenzarán a ser enseñadas más tardíamente, siendo la primera el francés y, más tarde, a comienzos ya del siglo XX, el inglés. Austria, por su parte, había impuesto la lengua alemana como lengua oficial ya en 1620. Los Estados-nación del siglo XIX enlazarán así con la tradición de alcanzar la unificación política del país por medio de la enseñanza de la lengua oficial, lengua que, para algunos grupos de la población, es en realidad percibida como extranjera, no siendo la que utilizan habitualmente.

Otro ejemplo de Estados plurinacionales o multinacionales con conflictos de carácter lingüístico derivados de circunstancias políticas lo proporcionan los Países Bálticos. Estonia adquiere la independencia en 1918. Hasta ese momento las lenguas de enseñanza eran el alemán o el ruso. Entre 1918 y 1940, el estonio, el ruso, el alemán y el sueco son utilizados como lenguas de enseñanza en los establecimientos escolares de las respectivas minorías que hablan la correspondiente lengua. En 1938, la población alemana abandona el país y en 1944 lo hace la sueca. Entre 1944 y 1989, tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un

²⁸ El término alemán correspondiente es *Vielvölkerstaat*, que literalmente significaría Estados constituidos por varios pueblos.

crecimiento considerable de la minoría rusa explicable, lógicamente, por la división de Europa en dos bloques. La historia de Letonia, por su parte, se ha caracterizado por los permanentes conflictos con alemanes, rusos y polacos ya desde el siglo XIII. Lituania mantuvo igualmente batallas con las fuerzas alemanas hasta el siglo XV, sufriendo su territorio la ocupación de alemanes y rusos en distintos momentos de su historia y pasando a estar bajo la dependencia de Polonia tras la firma del Tratado de Lublin, en el siglo XVI. Todos estos acontecimientos histórico-políticos explican la razón de que los pueblos Bálticos hayan mantenido contactos con varias culturas y lenguas extranjeras a lo largo de la historia. La composición de la población de los países del Báltico es bastante compleja, con una importante presencia en el momento actual de minorías rusas. La importancia de estas últimas ha conducido a una diversificación de las estructuras educativas, con un sistema diferenciado de establecimientos escolares rusos tanto en Estonia como en Letonia y Lituania.

Las situaciones de multilingüismo vividas por otros países europeos tienen su origen en razones diferentes a la de los desplazamientos migratorios. En el caso de los países anglófonos, el desarrollo histórico de sus sistemas de enseñanza de las lenguas extranjeras obedece a diversas causas. En Irlanda, podemos hablar de dos factores determinantes. Primeramente, en el siglo XIX, las escuelas católicas, que conocían una importante expansión, hacían venir a sacerdotes formados en Francia, en España y en Italia que mantenían sus lazos con el continente. Por otra parte, en 1924, la enseñanza de las lenguas inglesa e irlandesa se convierte en obligatoria. Inmediatamente después de que Irlanda alcanzase la independencia, el irlandés pasó a formar parte de los programas escolares. Como consecuencia de ello, el francés, que era la primera lengua verdaderamente extranjera que había sido estudiada hasta ese momento, se vio relegado al papel de tercera lengua enseñada.

En lo que respecta a Inglaterra, el hecho de que el francés se convirtiese en la lengua de las relaciones diplomáticas a partir del siglo XVIII no tuvo consecuencias significativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las instituciones escolares en el momento. La introducción de las lenguas extranjeras en las escuelas no se inicia hasta después de la primera mitad del siglo XIX, momento en que esta enseñanza se vio estimulada, en parte,

debido a la influencia de los refugiados políticos procedentes de la Europa continental. De todos modos, está claro que, a comienzos del siglo XX, se da por sentado el papel de francés como lengua extranjera a estudiar por excelencia en las escuelas británicas. Maryvonne AKAMATSU (1998, págs. 314-316), señala la existencia de dos períodos en la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Inglaterra: de los orígenes a la década de los 80; y de los años 80 al momento actual. Para esta autora, la razón de la elección del francés como lengua extranjera privilegiada por el sistema educativo a principios de este siglo tendría su origen, por una parte, en la proximidad geográfica, pero, junto con esta circunstancia, existía un discurso oficial que insistía en subrayar que el francés era con mucho la lengua más importante de la civilización moderna. El reconocimiento de la importancia de la cultura francesa hacía que el francés, un poco como el latín, fuese considerado como un elemento necesario dentro de la educación de los hijos e hijas de las clases sociales acomodadas. Así, en el año 1930, de un total de 512 escuelas secundarias donde se enseñaba una lengua extranjera, tan sólo 8 ofrecían el alemán y 10 el español. Ese mismo año, según otra encuesta efectuada en un total de 1.250 escuelas que recibían una subvención pública parcial, 872 ofertaban únicamente el francés, 327 el francés y el alemán, 31 el francés y el español, y 26 el francés, el alemán y el español. Por otra parte, en 1928, un total de 54.273 alumnos pasaba la prueba de francés del Certificado de Estudios secundarios frente a 3.837 que lo hacían para el alemán y 719 para el español. Además de los argumentos estrictamente culturales, está claro que el importante papel de Francia durante el primer tercio de siglo en la escena de las relaciones internacionales constituye una buena razón para explicar que se privilegiase la enseñanza del francés en los sistemas educativos de numerosos países europeos. Así, Margarita ALFARO señala cómo en ese período “el lugar ocupado por la lengua francesa continúa siendo prioritario en las relaciones internacionales” (cit. en M^a Eugenia FERNÁNDEZ y Javier SUSO, 1999, pág. 234).

Con independencia del lugar ocupado por la enseñanza de las lenguas extranjeras en los distintos países europeos, hay que destacar el hecho de que, hasta tiempos muy recientes, esta enseñanza sólo llegaba a aquellos alumnos que hacían estudios de enseñanza secundaria o a los que se preparaban para realizarlos. Podemos afirmar, por consiguiente, que

únicamente una élite se beneficiaba y podía realmente acceder al conocimiento de otras lenguas.

5.1.2 De la segunda mitad del siglo XX al momento actual

En el curso de los años 50-60 tienen lugar importantes cambios en la organización de los sistemas educativos europeos. Como consecuencia de ello, empieza a insistirse cada vez más en la importancia que reviste para el alumnado el aprendizaje de lenguas extranjeras y se produce así a una progresiva generalización de su enseñanza.

Durante este período nuevamente los acontecimientos políticos van a influir en el hecho de que en determinados países se enseñe una lengua concreta. El caso de los países en vías de adhesión resulta particularmente ilustrativo a este respecto. Hacia 1950 se concedía una enorme importancia al aprendizaje del ruso que, en aquella época no era considerada como una lengua extranjera en competencia con otras posibles, sino como la primera e incluso la única lengua extranjera que se estudiaba. A partir de 1949, esto es, en los años inmediatamente posteriores al fin de la Segunda Guerra Mundial, con la consiguiente división de Europa en dos bloques, el ruso pasa a ser enseñado en la mayoría de los países del Este ya en el nivel de primaria. Su introducción en el sistema educativo se llevó a cabo de manera muy rápida, a veces incluso sin que se contase con profesorado debidamente formado o manuales adecuados.

Existe igualmente, como tendremos ocasión de comprobar, una relación directa entre el predominio hegemónico del inglés como lengua más estudiada en los sistemas educativos de los actuales miembros de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Intercambio y la segunda gran contienda mundial, de la que Estados Unidos salió vencedora, viendo así reforzado su papel como gran potencia a escala de todo el planeta.

Para el análisis de las distintas situaciones nacionales y de las reformas llevadas a cabo en los 29 países abarcados en el estudio, siguiendo nuestra fuente (EURYDICE, 2001,

Págs.49-58) agruparemos éstos alrededor de cinco grandes polos geográficos atendiendo, fundamentalmente, a la presencia en sus sistemas educativos de una serie de características comunes:

- existencia de una estructura educativa semejante;
- coincidencia en la fecha de introducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras;
- abanico similar en cuanto a la oferta de lenguas extranjeras.

Los cinco polos geográficos son los siguientes: Países germano-hablantes y Benelux; países anglófonos; países nórdicos; países mediterráneos; y, por último, países de Europa central y oriental.

5.1.2.1 Países germano-hablantes y Benelux

Este grupo de países comparte una serie de características comunes en sus sistemas educativos. Así, por ejemplo, una diversificación de la enseñanza en el nivel de secundaria inferior, ofreciendo diferentes alternativas formativas al alumnado²⁹. Esta organización de la enseñanza secundaria en distintos tipos de enseñanza, estructura que tiene sus raíces en el siglo XIX, repercute de manera significativa en la enseñanza de las lenguas. Durante una parte de su formación, el alumnado inscrito en secundaria general aprende varias lenguas extranjeras, pudiendo llegar a tres o incluso cuatro. A ellas hay que añadir la enseñanza de al menos una, a veces incluso dos, lenguas clásicas (la más común el latín y, tras ella, el griego clásico). Por otra parte, esta larga tradición en el terreno de la enseñanza de las lenguas se manifiesta fundamentalmente en el nivel de secundaria. En el nivel de primaria, sólo en fechas recientes se han introducido las lenguas extranjeras como materias obligatorias dentro de los programas de estudios. Por lo que respecta a la oferta de lenguas extranjeras, en general el alumnado ha tenido siempre la opción de escoger entre varias lenguas, pasando con el tiempo a adquirir mayor popularidad las lenguas extranjeras con respecto a las lenguas

²⁹ Estas alternativas a menudo son tres. Tal es el caso por ejemplo en Alemania, de la *Hauptschule*, la *Realschule* y el *Gymnasium*.

clásicas, muy presentes desde siempre en el sistema educativo. La importante presencia del latín en esos países se justifica debido a que, por ejemplo, en el caso del alemán, se trata de una lengua flexional, que conserva un sistema de declinaciones o casos análogo al de la lengua clásica.

Podemos afirmar que este grupo de países, junto con el de los nórdicos son, de los cinco grupos, los que presentan en sus sistemas educativos una situación más favorable para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ello obedece, en la mayor parte de los casos, a razones de tipo histórico asociadas a situaciones de contacto lingüístico y cambios de fronteras de origen político³⁰.

Comenzando con la nueva República federal de Alemania, en 1948 se constituyó la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura de los *Länder*. Desde entonces se han adoptado distintos acuerdos comunes en materia de cultura y educación. Así, en 1955, gracias al *Acuerdo sobre la armonización en el sistema escolar*, conocido como Acuerdo de Düsseldorf, una primera lengua extranjera, generalmente el inglés, es enseñada en el nivel de secundaria. Esta primera lengua se convertirá en obligatoria en 1964 en todos los tipos de escuelas secundarias en virtud del Acuerdo de Hamburgo. A partir de este momento, un máximo de dos lenguas extranjeras son enseñadas desde el 7º año de la escolaridad, de manera optativa en la *Realschule* y la *Fachoberschule* y con carácter obligatorio en el *Gymnasium*. En este último, una tercera lengua es ofertada como optativa a partir del 9º año de

³⁰ Como se sabe, la actual República Federal Alemania, tras el proceso de reunificación está dividida administrativamente en un total de dieciséis *Länder*. Éstos constituyen regiones o estados independientes que gozan de un alto grado de autonomía política. Michel CANDELIER y Gisela HERMANN-BRENNECKE (1998) explican cómo en el ámbito cultural la autonomía de los *Länder* es total. Cada *Land* dispone de un ministerio de educación que desempeña las tareas que en estados más centralizados son asumidas por un único ministerio a nivel nacional. Ello justifica que puedan existir diferencias importantes entre los distintos *Länder* en cuestiones como los programas o planes de estudio, tipos de establecimiento, estructura de los cursos, horarios, las lenguas enseñadas o incluso los procedimientos para la contratación del profesorado. De ahí que proporcionar una visión de conjunto de la enseñanza de las lenguas extranjeras para todo el país conlleve efectuar un cierto número de simplificaciones y resulte una tarea todavía más compleja desde la reunificación, ya que los nuevos *Länder* surgidos de la antigua República Democrática Alemana poseían estructuras educativas muy distintas. Estos autores ofrecen, en un estudio consagrado por entero a exponer una panorámica de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Alemania en todos los niveles del sistema educativo (incluido el superior), algunos ejemplos de la situación particular de un pequeño número de *Länder*.

escolaridad. En 1971, se introducen modificaciones en estos acuerdos con el fin de tener en cuenta el hecho de que el francés era la primera lengua extranjera enseñada en la región del Sarre (fronteriza con Francia y mantenedora de frecuentes contactos con este país a lo largo de la historia). El francés acabará así por adquirir el estatus de primera lengua enseñada al menos en el *Gymnasium*. Un nuevo acuerdo de 1993, modificado en 1996, de la Conferencia de Ministros de Educación y Cultura va a afectar a los niveles de secundaria inferior. Se establece así un programa marco para los años comprendidos entre 5º y 9º o 10º, proponiéndose un cierto número de materias de base, entre ellas las lenguas extranjeras, en cada tipo de escuela. La reforma del nivel superior del *Gymnasium* (*Gymnasiale Oberstufe*) fue posible en virtud de la Conferencia de ministros de educación y cultura de 1972, modificada en 1997. Desde 1997, una lengua extranjera tiene que ser estudiada en cursos de base (*Grundkurs*) o en cursos avanzados (*Leistungskurs*) durante el 12º y 13º años antes de la obtención de un certificado de estudios secundarios.

Evidentemente el proceso de reunificación de Alemania ha traído consigo una remodelación de los sistemas educativos de la antigua República Democrática Alemana, que respondían a una estructura diferente. Abordaremos, no obstante, con detalle la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en estos *Länder* en el grupo de los países de Europa central y oriental.

En Bélgica, las leyes lingüísticas de 1963 instituyeron un aprendizaje precoz de las lenguas en la región de Bruselas capital y en la Comunidad germano-hablante de Bélgica. El alumnado hablante de francés y neerlandés de Bruselas, así como el germano-hablante de Bélgica se beneficia así, ya desde los 8 años, de la enseñanza obligatoria de una de las lenguas oficiales del país distinta de su lengua materna. Tiene asimismo la posibilidad de comenzar el aprendizaje de esta lengua, si así lo desea, a los 6 años. En 1998, la Comunidad francesa convirtió en obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela primaria. En la década de los 70 en el nivel de secundaria con la puesta en marcha de la *Enseñanza*

*renovada*³¹, se propusieron numerosas opciones. Estas opciones permitían, por ejemplo, que el alumnado aprendiese hasta tres lenguas extranjeras en el nivel de secundaria inferior. El objetivo prioritario buscado por la *Enseñanza renovada* era la democratización de este nivel educativo obligatorio, evitando una selección demasiado precoz del alumnado. Juzgado como demasiado costoso, este sistema de opciones se vio simplificado posteriormente.

En Luxemburgo no se produjeron, desde 1912, grandes modificaciones en lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria. El plurilingüismo característico del país le ha conducido a una situación escolar que podemos considerar como única en Europa. En educación infantil y primaria, el luxemburgués, lengua nacional, es utilizado como lengua vehicular. En primaria, sin embargo, se introduce ya el alemán como lengua de enseñanza de todas las materias con excepción del francés, cuyo estudio se inicia a mitad del segundo curso. El alemán se enseña ya, por consiguiente, a partir del primer año, y el francés, como decíamos, en el segundo. Así, dos de las tres lenguas oficiales del país, son obligatorias. Estas dos lenguas son utilizadas también como vehículo para la enseñanza de otras materias: el alemán principalmente en la escuela primaria y el francés tomando progresivamente el relevo en secundaria. Por lo que respecta al nivel de secundaria, las reformas referidas a la enseñanza de lenguas se remontan al año 1968. En la enseñanza secundaria general (*lycée*), el inglés es obligatorio dependiendo de la sección, moderna o clásica, a partir del segundo (en la moderna) o del tercer año (en la clásica) para todo el alumnado, convirtiéndose así en la tercera lengua extranjera enseñada. En la secciones de lenguas dentro de este nivel de enseñanza, se introdujeron el español y el italiano a partir del cuarto año de educación secundaria (que no forma parte ya de la escolarización obligatoria), elevando, por consiguiente, a cuatro el número de lenguas extranjeras que puede cursar el alumnado a lo largo de sus estudios (Cfr. EURYDICE y CEDEFOP, 1996; Fernande KRIER, 1998).

Como señala Fernande KRIER (1998), la enseñanza de las lenguas en Luxemburgo

³¹ El término original francés es *Enseignement rénové* (Cfr. EURYDICE, 2001b, pág. 51)

no plantea ningún tipo de problema en el sistema educativo, que ha sabido disponer los mecanismos necesarios para adaptarse a la situación plurilingüe del país. El despertar de la conciencia lingüística se produce a edades muy tempranas en el alumnado luxemburgués. El hecho de que ya desde los inicios de la escolaridad se vea obligado a familiarizarse con dos lenguas extranjeras facilita el aprendizaje de otras lenguas. Para esta autora, en la Europa intercultural del mañana, Luxemburgo podría considerarse como pionero en el terreno del aprendizaje de idiomas:

“Como la enseñanza de las lenguas en Luxemburgo tiene una base sólida, que ha dado su muestra mediante programas escolares perfectamente adaptados a la situación plurilingüe, no se plantea mayor problema en el sistema educativo. En efecto, los luxemburgueses están obligados (...) a familiarizarse desde la edad escolar con dos lenguas extranjeras y, por este hecho, su conciencia lingüística se despierta pronto, lo que constituye una buena baza para el aprendizaje de las lenguas, tanto más por cuanto que - hecho bien conocido- el niño aprende más espontáneamente una lengua extranjera en la primera fase de socialización, a partir de los seis años, que a los doce años, donde ya tiene buen conocimiento de los problemas que plantea una lengua” (Fernande KRIER, 1998, pág. 275).

En la segunda mitad del siglo XX tuvieron lugar, en los Países Bajos, numerosas modificaciones del sistema educativo que repercutieron en la enseñanza de las lenguas. La más importante es la ley de enseñanza secundaria de 1963, vigente desde 1968. Esta ley reúne los diferentes tipos de escuelas secundarias que, con anterioridad a esa fecha se regían por leyes diferentes. Se crea así un nuevo tipo de escuela general, el HAVO (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs*). Esta ley convirtió en obligatoria la enseñanza de dos lenguas, el inglés y el francés, para todo el alumnado que cursaba el primer año común a todas las clases de escuelas secundarias. En 1985, se produce un agrupamiento de las escuelas infantiles y de primaria, durando estas enseñanzas (*basisonderwijs*) un total de ocho años. La enseñanza obligatoria del inglés pasa desde entonces a anticiparse dos años para todo el alumnado, comenzando a los 10 en primaria, en lugar de a los 12 en secundaria. En 1993 se introduce un tronco común con una duración de dos a tres años en secundaria inferior, lo que permite que el alumnado pueda progresar a ritmos diferentes, si bien los centros deben velar por que alcancen los objetivos. En ese tronco común se imparten dos lenguas obligatorias para todo

el alumnado. Con anterioridad a todas estas disposiciones, tradicionalmente, los jóvenes holandeses aprendían con carácter obligatorio el francés, el inglés y el alemán.

Para Gilbert van de LOUW (1998), resulta altamente criticable en el momento actual que la distribución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo holandés no tenga en cuenta la importante presencia de trabajadores extranjeros en el país, hablantes de lenguas como el turco (turcos), marroquí/árabe (marroquíes), inglés (ingleses, americanos, irlandeses, australianos, neozelandeses), alemán (alemanes, austriacos, suizos, luxemburgueses), chino (chinos), español (españoles, colombianos, chilenos, argentinos), italiano (italianos), francés (franceses, valones, suizos, luxemburgueses), y, finalmente portugués (portugueses, brasileños, caboverdianos). Este colectivo de extranjeros de orígenes tan diversos implica la presencia de una gran número de lenguas extranjeras en la vida cotidiana holandesa, sin que exista correspondencia alguna entre dicha presencia y el sistema lingüístico elaborado en la escuela a través de la elección de las lenguas extranjeras. Entre estas últimas, destaca la omnipresencia del inglés, hasta el punto de que el ministro de Educación, Ciencia y Cultura ha llegado a proponer la impartición en inglés de las clases en la universidad, dando lugar con ello a vivas reacciones. Este hecho resulta contradictorio, ya que indica un progreso cada vez mayor del inglés a nivel interno en el propio país en detrimento del uso del holandés:

“al mismo tiempo la demanda de una enseñanza de neerlandés se hace sentir cada vez con más fuerza en todos los lugares, especialmente en Europa, mientras que el inglés, por otra parte, progresa de manera muy neta en la vida cotidiana holandesa, en detrimento de las otras grandes lenguas, relegadas a la condición del segundo papel. Se podría tender a afirmar que el inglés sucede al francés, como si, en esta área lingüística restringida, con una lengua de menor difusión particularmente expuesta por naturaleza a las corrientes culturales dominantes, se hubiese aceptado la fatalidad de una lengua dominante, el inglés, después del francés, que, a su vez, ha sustituido al latín, ocupando su puesto. Esta visión no da cuenta, sin embargo, de una mayor conciencia del valor de la lengua neerlandesa, particularmente presente en el mundo cultural y político” (Gilbert van de LOUW, 1998, pág. 279).

Actualmente se detectaría, como consecuencia de la consolidación de la Unión Europea un cierto interés, muy incipiente todavía, por otras lenguas como el español.

Indicaremos, para concluir con los Países Bajos, que, en el nivel de primaria, se están implantando experiencias de enseñanza precoz de la lengua inglesa, siendo éstas muy escasas para el caso de la lengua francesa. Sólo proponen esta última algunas escuelas en virtud de acuerdos bilaterales establecidos con la región del Norte-Pas-de Calais. Por lo que respecta a las lenguas de inmigración, están presentes para permitir al alumnado una mejor integración al sistema neerlandés, sin que, sin embargo, como apuntábamos, esas lenguas interfieran en el sistema de aprendizaje de lenguas extranjeras. En el nivel de secundaria, en los tres tipos de escuela, donde, como ya dijimos, inglés y francés son obligatorios, existe la posibilidad de incorporar las enseñanzas de otra lengua extranjera en las escuelas, principalmente gracias a las materias optativas que las escuelas pueden introducir en el llamado “tiempo de libre disposición”. Finalmente, es importante dejar constancia del proceso de redefinición de los objetivos del aprendizaje de las lenguas contemplados en los planes de estudios, donde junto con las competencias lingüísticas se potencia la dimensión cultural:

“En este proceso de redefinición, la cultura está siempre presente. Las competencias lingüísticas se dirigen, no obstante, a que el alumno aprenda activamente a reflexionar, a captar un sistema de funcionamiento cultural e intelectual, incluso si la transmisión no tiene lugar al nivel de la materia, sino más bien al nivel de la manera. Es este paso el que suscita numerosas interrogaciones, muy especialmente por parte de aquellos no directamente afectados por el proceso educativo y que pregonan una transmisión de la cultura por medio de la reproducción, más que por medio de la interrogación” (Gilbert van de LOUW , 1998, pág. 284).

En Austria, los programas de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial tuvieron un carácter provisional hasta los años 60. En el nivel de primaria se llevaron a cabo distintas experiencias en los años 70 hasta que finalmente en 1983 se convirtió en obligatoria la enseñanza de la primera lengua extranjera (inglés o francés) para el alumnado del tercer curso de primaria (8 años). En 1993 empieza a apreciarse una importancia progresiva de la enseñanza de las lenguas coincidiendo con el momento en que se concede una cierta autonomía a los establecimientos escolares en relación con los programas. La mitad de los establecimientos de los distintos tipos de enseñanza secundaria se sirve de esta autonomía para sustituir la enseñanza del latín por la de una segunda lengua extranjera, situándose la

edad de comienzo de ésta en los 13 años (anteriormente se iniciaba a los 15). En términos generales, como señalan I. LANDSIEDLER, M. KERSCHBAUMER, B. KETTEMANN y M. COSSÉE (1998, pág. 81), puede afirmarse que existe un mayor grado de sensibilización de la opinión pública en relación con la necesidad de intensificar la enseñanza de las lenguas extranjeras en todos los niveles educativos. Las causas estarían en tendencias mundiales recientes como el aumento de las relaciones entre países o el crecimiento del volumen del turismo. Una consecuencia manifiesta de este deseo se refleja en la voluntad creciente, en los centros de enseñanza secundaria superior, de sustituir las materias como el latín por una lengua extranjera suplementaria en calidad de tercera lengua. El inglés es, en este momento la lengua extranjera más demandada por el público adulto debido a su carácter de lengua internacional, empezando a constatarse que, a nivel interno, empieza a sustituir al alemán en campos como las ciencias o la informática. Existen también indicios que apuntan a una creciente demanda de aprender otras lenguas extranjeras, principalmente debido a los numerosos contactos con otros países europeos que han sufrido un considerable desarrollo como consecuencia de los cambios políticos ocurridos en Europa central y oriental y de la entrada de Austria en la Unión Europea.

La enseñanza de las lenguas en Liechtenstein se ha visto marcada por diversos cambios en lo que respecta al orden de prioridad acordado a las distintas lenguas extranjeras. En primaria, el gran cambio tiene lugar en el curso 1996-97, pasando el inglés a ser obligatorio para todo el alumnado de 8 años. Desde 1999, la escuela secundaria acoge a los primeros alumnos y alumnas que han seguido cursos de inglés. Esta lengua se ha convertido así en la primera lengua extranjera enseñada a todo el alumnado. En el nivel de secundaria, francés e inglés son propuestas como optativas en 1971 y 1974. El francés conserva su puesto de primera lengua optativa hasta finales de los 80. En 1993, el inglés pasa a ser obligatorio en el primer año de la *Oberschule*. En la *Realschule*, el francés, única lengua obligatoria, se mantiene como primera lengua extranjera enseñada. El inglés se oferta, en este tipo de enseñanzas a partir del segundo año pero en calidad de materia optativa. Finalmente en el *Gymnasium* el latín pierde el lugar de primera lengua enseñada siendo sustituido por el francés a comienzos de los años 70. El inglés mantiene en estos establecimientos el estatus

de tercera lengua extranjera obligatoria enseñada a partir del tercer año.

5.1.2.2 Países anglófonos

Debido a razones de tipo histórico, el inglés se ha convertido en la lengua dominante de Escocia, del país de Gales, de Irlanda del Norte y de la República de Irlanda. No obstante se detecta, en estos últimos años, un renacimiento de las lenguas autóctonas, que son a menudo empleadas como lenguas de enseñanza de diferentes materias del programa de estudios³². Al margen de esta característica común, los países anglófonos comparten igualmente otras: una estructura educativa en dos etapas (primaria y secundaria); una organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en primaria que nunca se ha llegado a generalizar en algunos de ellos o que sólo lo ha hecho en fechas recientes (caso este último de Escocia) y, finalmente, un predominio de la lengua francesa como primera lengua extranjera enseñada que se ha mantenido desde siempre.

En Irlanda, la introducción de la enseñanza obligatoria del irlandés en el sistema educativo ha dejado menos espacio a la enseñanza de otras lenguas en el momento actual. Es importante precisar que la mayor parte del alumnado no habla irlandés en sus casas y apenas tienen contacto con él en la vida cotidiana. De ahí que, al no ser su lengua materna, represente, para muchos alumnos y alumnas una segunda lengua.

En Gales, la obligatoriedad de introducir la enseñanza del galés en las escuelas se remonta a la Ley de Educación de 1988, lengua cuyo aprendizaje, ya sea en calidad de primera o segunda lengua, tiene que ser cursada por todo el alumnado de los niveles de enseñanza obligatoria.

En Irlanda del Norte, el irlandés puede ser propuesto en el marco de la enseñanza de

³² El procedimiento sería similar al seguido en nuestra Comunidad Autónoma Gallega, donde la normativa exige que algunas materias, como por ejemplo Ciencias Sociales en el caso de secundaria y Conocimiento del Medio en el caso de primaria, sean impartidas en gallego.

las lenguas extranjeras en el nivel de secundaria, pero muy pocas escuelas lo utilizan como lengua de enseñanza de otras materias.

Para Vera REGAN (1998, pág. 256), el cambio más importante en la educación irlandesa se produjo en los años sesenta. Este cambio tendría su origen en razones de tipo económico y social. En los años sesenta, la economía conoce una expansión importante y se empieza a reivindicar, como consecuencia de esta subida del nivel de vida, una educación gratuita para todo el mundo. A comienzos de los años sesenta tiene lugar una reforma en el sistema educativo. En el curso 1967-68, la educación gratuita se convierte en una realidad. En 1972, se introduce la escolaridad obligatoria hasta los 15 años. En este contexto, no es extraño que la enseñanza de las lenguas sufra una considerable expansión. Las lenguas clásicas dejan de ser obligatorias, mientras que las lenguas modernas empiezan a crecer considerablemente. Así, entre 1960 y 1980, el número de estudiantes pasa del 41,2% al 64%. El alemán, el italiano y el español empiezan a desarrollarse también en esas décadas, aunque mucho menos que el francés. Así, en 1960, menos del 0,5% del alumnado estudia cada una de estas lenguas. El número de los que estudian español tiende sin embargo a aumentar cada vez más, pasando del 0,4% en 1960 al 8,2% en 1973, luego baja de nuevo al 4,4% en 1980. Por lo que respecta al alemán, su expansión es más lenta, pasando del 0,2% en 1960 al 6,8% en 1980. El número de estudiantes de italiano ha aumentado, a su vez, del 0,1% al 0,3%.

Vemos así que la demanda de aprendizaje de las lenguas, importante hasta comienzos de la década de los 80, empieza a disminuir. Según apunta Vera REGAN, las cifras de alumnado que estudia francés se mantienen estables, pero el número de los que estudian italiano y español desciende, al tiempo que se observan variaciones en las cifras de alumnado que cursa alemán. Razones como la restricción de recursos financieros y la reducción del número de puestos docentes contribuirían a explicar este hecho.

Frente a la situación descrita para los años 80, en el momento actual se detecta un renovado interés por las lenguas, interés cuyas motivaciones serían de tipo fundamentalmente comercial y que beneficiaría muy especialmente al alemán. La industria, la publicidad y la

televisión insisten continuamente en subrayar la importancia del alemán en el mundo comercial, trayendo este hecho consigo un incremento del alumnado que estudia esta lengua. En cualquier caso, el predominio del francés, que tiene su origen en factores históricos, continúa siendo una realidad.

Por lo que respecta a los problemas que se plantean en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el momento actual en Irlanda, Vera REGAN (1998, págs. 261-262) apunta varios, señalando que éstos pueden dividirse en dos grandes categorías: un primer grupo de problemas de carácter práctico, y un segundo que tiene que ver más con las actitudes. En relación con los problemas prácticos, esta autora menciona dos. El más importante, en su opinión, sería el de la insuficiencia de recursos financieros, que se manifestaría tanto a nivel de gobierno como a nivel individual. En el nivel gubernamental, no se proporcionan recursos suficientes para poder ofertar un mayor número de lenguas en las escuelas, ni para mejorar la formación continua del profesorado, ya sea mediante cursos de formación en Irlanda o estancias de formación en algún país francófono. En el nivel individual, existiría un importante problema de desigualdades sociales que se manifestaría en varios frentes. Normalmente los colegios privados, de pago, ofrecen un mayor número de lenguas extranjeras. En el nivel de primaria, este tipo de centros oferta cursos de lengua fuera del horario escolar que también deben ser pagados. En la escuela secundaria, el aprendizaje de las lenguas modernas se ve favorecido por las estancias de formación en el extranjero que sólo las familias relativamente acomodadas pueden permitirse el lujo de pagar. Además, este tipo de intercambios son organizados en muchas ocasiones por estos centros privados.

Junto con el problema financiero, se plantea, en el sistema educativo irlandés, la dificultad de encontrar un espacio horario en el calendario escolar para poder impartir una segunda y una tercera lengua extranjera.

Por lo que se refiere al nivel de las actitudes, existiría una cierta vacilación en introducir más lenguas extranjeras en los programas por parte de personas que verían en la promoción de las lenguas modernas una cierta competencia con respecto al aprendizaje del

irlandés.

Al esbozar una panorámica de las perspectivas de futuro para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Irlanda, esta autora señala que varios son los factores que podrían convertirse en determinantes, dependiendo en cualquier caso de la evolución de los acontecimientos políticos y económicos y del desarrollo de la nueva Europa:

“En el futuro varios factores podrían convertirse en determinantes. Será la economía la que decida, de alguna manera, del destino de las lenguas, principalmente, porque no hay una política explícita establecida por el Estado para el desarrollo de las lenguas. Puede que los acontecimientos políticos y económicos de Europa influyan en la planificación lingüística. Es posible que la elección de las lenguas ofertadas a los estudiantes sea diferente. Se promocionarán otras lenguas. Al mismo tiempo, los problemas financieros permanecerán inalterados o se agravarán. Se verá aumentar el número de estudiantes y disminuir el número de docentes.

Lo que se puede decir, es que, por una parte, el interés por las lenguas nunca había gozado de mejor salud en Irlanda, pero por otra, existen actualmente importantes dificultades que siembran la duda acerca del éxito eventual del aprendizaje de las lenguas modernas por los irlandeses” (Vera REGAN, 1998, págs. 262-263).

En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, la enseñanza de idiomas se reservaba tradicionalmente a los alumnos con mejores resultados académicos que asistían a las *grammar schools*. A mediados de los años 60, sin embargo, la introducción de un tronco común (*comprehensive education*) en secundaria ha permitido la ampliación de la enseñanza de idiomas a todo el alumnado de este nivel educativo. Estos tres países, hasta finales de los años 80 carecían de programa de estudios obligatorio, pero se invitaba a los establecimientos escolares a incluir la enseñanza de una lengua extranjera para el alumnado de entre 11 y 14 años. El *National Curriculum* (1988) y el *Northern Ireland Curriculum* (1989) han convertido en obligatorio el estudio de una lengua extranjera para todo el alumnado de secundaria de entre 11 y 16 años (entre 11 y 14 en el caso del país de Gales).

Al esbozar una panorámica de la evolución sufrida por la enseñanza de los idiomas en el Reino Unido, Maryvonne AKAMATSU (1998, págs. 314-316) señala cómo tras la

Segunda Guerra Mundial, en Inglaterra la posición privilegiada ocupada por el francés se vio todavía más reforzada, manteniendo, eso sí, un carácter restrictivo y elitista. Así, en la década de los 50 el aprendizaje de una lengua en la escuela continúa estando reservado al alumnado de los *lycées* y escuelas privadas, siendo ésta la lengua mayoritariamente aprendida durante un período de cinco años en el caso de los primeros. Aparte de los *lycées*, las *secondary modern schools*, establecimientos que podríamos considerar un poco como “de segunda categoría”, prácticamente no ofrecían posibilidades para el aprendizaje de un idioma extranjero en los años 60. Así, en 1961, solamente la tercera parte del alumnado que frecuentaba la mitad de estos establecimientos aprendía el francés, tratándose siempre del grupo que demostraba mayores capacidades.

Siguiendo a esta misma autora (1998, pág. 315), si la posición del francés como lengua extranjera en lo que respecta a su enseñanza en el entorno escolar no era ya demasiado boyante en el Reino Unido, la situación de otros idiomas era mucho más precaria todavía. Así, en 1956, una encuesta sobre la enseñanza del ruso revelaba que, en todo el país, esta lengua se enseñaba sólo en 29 establecimientos de secundaria de los cuales 15 pertenecían al sector privado. A ellos habría que añadir 12 institutos que ofrecían clase fuera del horario escolar y 12 escuelas de comercio. Durante la década de los 60 se habrían iniciado experiencias para la introducción de la enseñanza de una lengua extranjera en primaria, resultando éstas un fracaso debido a la inadecuación de las metodologías utilizadas. Es en 1965, con la implantación de las *comprehensive schools*, cuando realmente se inicia la expansión masiva de la enseñanza de los idiomas. Por primera vez, el aprendizaje del francés o de una de las otras lenguas cuyos intereses se trataba de promover, como el alemán, el español o el ruso, dejaba de constituir el privilegio de una pequeña minoría para abrirse a todo el alumnado con independencia de su capacidad intelectual. Hacia finales de la década de los 70, los documentos elaborados por la Inspección educativa empiezan a referirse a las connotaciones políticas asociadas al aprendizaje de los idiomas, así como a la necesidad de ampliar el abanico de lenguas ofertadas con el fin de preparar al país para la integración en la nueva Europa que se está construyendo, señalando no obstante las dificultades de tipo organizativo y de contratación de personal que conlleva esta diversificación de la oferta en las

comprehensive schools:

“En 1977, un documento de la Inspección general insistía en el aspecto político de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en la necesidad de diversificar las lenguas ofertadas con el fin de preparar al país para el papel que le esperaba en una Europa ampliada, pero reconocía las dificultades de promover la enseñanza de un abanico de lenguas en las *comprehensive schools* y los problemas a nivel de organización y de personal” (Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 316).

El gobierno empieza a convencerse hacia finales de los años 70 de la necesidad de que todo el alumnado de Inglaterra y el País de Gales (la situación en Escocia es distinta), debe aprender una lengua extranjera hasta la edad de 16 años. Así, en una serie de circulares datadas en 1977, insiste

“en la importancia de una política nacional coherente y se inquieta a causa de la excesiva responsabilidad dejada a las escuelas. A lo largo de los años siguientes aparecen una serie de documentos emanados de la Secretaría de Estado encargada de Educación y Ciencia y de la Inspección general que reforzarán este mensaje” (Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 317).

En la década de los 80, el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras girará en torno a dos grandes polos: conveniencia o no de incluirlas como materias obligatorias en la escuela, y necesidad de ampliar el número de lenguas ofertadas por los centros. Con ocasión de la aprobación de la Ley de Reforma de la Enseñanza (*The Education Reform Act*), que prevé la implantación de un programa de estudios nacional que incluye las materias obligatorias a cursar por todo el alumnado en edad escolar inscrito en las escuelas financiadas con fondos públicos, se publica el documento que establece la política oficial para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Inglaterra y el País de Gales (*Modern languages in the school curriculum: a statement of policy*, DES/Welsh Office, 1988, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 317). En él se establece la obligatoriedad de aprender una lengua extranjera a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria (de primero a quinto curso) para todo el alumnado, indicándose igualmente que debía tenderse a incrementar el número de alumnos y alumnas que continuasen con estas enseñanzas en los dos años siguientes, que debía instituirse una política de diversificación de la oferta de la primera lengua extranjera

(mayoritariamente era el francés), que debía introducirse el estudio de un segundo idioma extranjero en el cuarto año y, finalmente, que debía perseguirse la mejora del nivel del alumnado. Las lenguas extranjeras se convierten a partir de esa fecha en una materia principal y obligatoria cuya posición en el programa nacional queda totalmente asegurada.

Continúa Maryvonne AKAMATSU (1998) apuntando a las consideraciones de tipo político y a la proximidad de 1992, fecha del Tratado de Maastricht, como principales motivos que habrían provocado en el gobierno la toma de conciencia de la importancia de conocer idiomas, dadas las implicaciones que el mercado único iba a tener para la economía nacional. Para el Reino Unido, la diversificación de la oferta lingüística tenía que convertirse en una cuestión esencial si no quería quedarse al margen del resto de Europa, pasando a considerarse el aprendizaje de lenguas extranjeras como una necesidad nacional. Incluimos a continuación un pequeño extracto del documento a que antes nos referíamos, en el que se establece una declaración de intenciones de la política a seguir en el contexto escolar para el terreno que nos ocupa:

“En comparación con muchas naciones comerciales, nuestro país cuenta con una pequeña proporción de personas capaces de entender y hablar una lengua extranjera, lo que nos perjudica. Aunque nuestra prosperidad depende del comercio exterior, muchas compañías que tratan de exportar llevan a cabo todos sus negocios en inglés. Esto es posible para mercados como América del Norte y la Commonwealth, pero casi un 60% de nuestras exportaciones se efectúan actualmente a Europa occidental” (*Modern languages in the school curriculum: a statement of policy*, DES/Welsh Office, 1998, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 318).

Entre las primeras sugerencias de los documentos oficiales para hacer efectiva la política de diversificación de la oferta de lenguas extranjeras, figura la de que las escuelas más importantes oferten al menos dos para ser cursadas como primer idioma, mientras que las más pequeñas podría limitarse a ofrecer una única lengua distinta del francés como primer idioma y guardar el francés para segunda lengua optativa. Sin embargo, a la hora de poner en marcha estos cambios, se detecta una falta de recursos económicos. Un segundo problema es que el aprendizaje de un segundo idioma extranjero se incorpora en el cuarto año, lo que

reduce a dos la duración de su estudio. Los nuevos programas para el examen de *General Certificate of Secondary Education* requieren una preparación imposible para un período de tiempo tan corto. Ello compromete seriamente en estos primeros momentos el futuro de la segunda lengua extranjera, sobre todo si tenemos en cuenta que el alumnado puede elegir otras optativas en su lugar en cuarto y quinto año.

Por lo que respecta a la respuesta dada a la diversificación de la oferta de lenguas, llegaron a elaborarse, según relata Maryvonne AKAMATSU (1998, págs. 318-319), dos listas independientes. En la primera figuraban ocho lenguas comunitarias oficiales: alemán, danés, español, francés, griego moderno, italiano, neerlandés y portugués. La segunda, por su parte, comprendía una amalgama de once lenguas no comunitarias donde se incluía algunas lenguas de comunidades étnicas ampliamente habladas en el Reino Unido: árabe, bengalí, chino (cantonés y mandarín), gujarati, hebreo moderno, hindi, japonés, panjabi, ruso, turco y urdu. Las escuelas debían ofrecer al menos una de las lenguas de la primera lista como primera lengua extranjera, pudiendo ser también elegida como lengua obligatoria una de la segunda lista, y no de la primera, siempre y cuando la escuela ofreciese una lengua comunitaria también. Este doble listado originó violentas protestas, siendo acusado de establecer una distinción entre dos categorías de lenguas, superiores e inferiores. Más concretamente, se consideraba que las lenguas de las comunidades étnicas residentes en el Reino Unido no figuraban en el mismo plano de importancia que las europeas. Cuando finalmente se publica el correspondiente documento oficial definitivo (DES, *The Education National Curriculum. Modern Foreign Languages. Order 1991*, Statutory Instrument 1991 n° 2567, HMSO, November 1991, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 319), las dos listas aparecen unificadas en una relación única, pero sigue insistiéndose en que las lenguas comunitarias deben conservar su estatus de materia obligatoria en el plan de estudios nacional, mientras que las otras lenguas no pueden obtener dicho estatus más que en caso de que la escuela ofrezca la posibilidad de elegir al menos una lengua europea.

En cualquier caso, pese a las numerosas dificultades asociadas a la implantación de la enseñanza de las lenguas extranjeras con carácter generalizado en el sistema educativo de

Inglaterra y el País de Gales, no cabe duda de que en los últimos años se ha producido un notable avance en el tema, convirtiéndose en obligatorio el estudio de una lengua extranjera para todo el alumnado de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, pudiendo afirmarse que, en el momento actual existe una clara política educativa nacional sobre esta cuestión. Las críticas, no obstante, continúan dejándose sentir. Así, por ejemplo, se considera que las exigencias del programa nacional son demasiado elevadas para determinados alumnos, dando lugar con ello a importantes índices de absentismo que se convierten en tema de preocupación para el gobierno. Se argumenta así, por ejemplo, por parte de ciertos sectores del profesorado, que de nada vale pretender enseñar francés o alemán a alumnos y alumnas poco dotados que ni siquiera son capaces de afrontar con éxito el aprendizaje de la propia lengua inglesa.

Dejando ya a un lado Inglaterra y el País de Gales, nos ocuparemos ahora de Escocia, donde hemos de tener presente, como punto de partida de nuestro análisis, la existencia de una situación histórica distinta. Aunque forma parte del Reino Unido, siempre ha tenido un sistema educativo propio, con sus propias leyes y ministerio de educación. Este hecho explica que la política de enseñanza de las lenguas difiera de la del resto del Reino Unido. Así, en Escocia, ya desde los años 70 se invitaba al aprendizaje de una lengua extranjera a todo el alumnado con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Los documentos oficiales publicados posteriormente por la Secretaría para Escocia dejan entrever preocupaciones análogas a las de Inglaterra y el País de Gales. Concretamente, el 26 de julio de 1988, el Secretario de Estado para Escocia hizo público un comunicado de prensa en el que indica como objetivo a alcanzar para 1992, que todo el alumnado aprenda al menos una lengua extranjera durante toda la enseñanza obligatoria, siendo su intención introducir estos estudios ya en la educación primaria (Scottish Office, 1988, *Secretary of State outlines policy for teaching of languages*. News release, 26 July, nº 1199/88, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 320). Esta circunstancia se convierte en realidad con la implantación de una experiencia piloto de cuatro de años de duración en virtud de la cual la enseñanza de las lenguas europeas se incorpora a las materias impartidas en las escuelas de primaria. En el mismo año se presenta un documento relativo a la necesidad de diversificación de las lenguas enseñadas que lleva por título *The provision of languages other than English in primary and*

secondary schools in Scotland (Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1988, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 320). Finalmente, en 1993 se publican las recomendaciones oficiales para la enseñanza de las lenguas europeas dentro del programa nacional durante los dos primeros años del ciclo de secundaria en el documento titulado *Modern European Languages 5-14. Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines* (Scottish Office Education Department, 1993, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 320).

Por otra parte, se ha implantado en Escocia un programa de formación continua para proporcionar una preparación adecuada al colectivo de enseñantes de primaria en ejercicio que quieran impartir una lengua extranjera al alumnado de 10 años. Actualmente, aparte de la recomendación de la inclusión de una primera lengua extranjera en el período de escolarización obligatoria para todo el alumnado de entre 10 y 16 años, una segunda lengua extranjera puede ser cursada en calidad de optativa entre los 16 y los 18 años³³. Sin embargo, al igual que en el resto del Reino Unido, como hemos apuntado anteriormente, el francés continúa siendo, hoy por hoy, la lengua más enseñada.

Para concluir ya con los países anglosajones, hemos de referirnos a Irlanda del Norte, que sigue el mismo camino que los otros integrantes del Reino Unido. En 1988 se publican las directrices de los nuevos programas para la enseñanza obligatoria bajo el título *Education reform in Northern Ireland: the way forward*. (Department of Education for Northern Ireland, Belfast, DENI, October 1988, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 320). El nuevo plan de estudios común establecerá, para todo el alumnado del período de escolarización obligatoria, la enseñanza de la religión junto con cinco grandes áreas de conocimiento en las *independent schools* y seis en el caso de las *secondary schools*, siendo éstas inglés, matemáticas, ciencia y tecnología, medio ambiente y sociedad, actividades creativas y de expresión y, sólo en el segundo tipo de establecimientos antes indicados, estudios de lengua.

³³ Hemos de precisar aquí que en los *Curriculum Guidelines* de Escocia, ninguna materia es en realidad obligatoria si exceptuamos la religión. Sin embargo, se recomienda vivamente a las autoridades locales que exijan a sus escuelas la oferta de la enseñanza de una lengua extranjera para todo el alumnado de entre 10 y 16 años (Cfr. EURYDICE, 2000b, pág. 27).

La oferta de los estudios de lengua incluye la opción entre alemán, español, francés, irlandés o italiano, debiendo el alumnado someterse a un examen del idioma escogido. Además, se oferta la posibilidad de estudiar una segunda extranjera. Los nuevos programas, elaborados por un grupo de trabajo del Ministerio, se publicarán definitivamente en 1991 bajo el título *Education reform in Northern Ireland: proposals for modern languages in the Northern Irish curriculum. Report of the Working Group* (Ministerial Modern Languages Working Group, Belfast, Northern Ireland Curriculum Concil, September 1991, cit. en Maryvonne AKAMATSU, 1998, pág. 320), comenzando a aplicarse para todo el alumnado de 8º curso en 1992.

5.1.2.3 Países nórdicos

Estos países se caracterizan por haber introducido en los años 60-70 una estructura única para la enseñanza obligatoria, sin transición entre primaria y secundaria. En ellos, la enseñanza de las lenguas extranjeras, convertida en obligatoria desde esas fechas, se ha visto fuertemente influida por los principios de la democratización de la educación, así como por el deseo de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado.

Los países nórdicos han hecho prevalecer el inglés sobre otras lenguas extranjeras, imponiéndola a menudo como primera (o segunda) lengua obligatoria para todo el alumnado. La lengua alemana tiene igualmente una presencia importante en los programas de estos países.

En Dinamarca, existe una larga tradición de enseñanza del inglés. Ya a principios del siglo XX, el inglés era la lengua más enseñada en la *mellemskole* (enseñanza secundaria inferior que comprendía del 6º al 9º año). En 1958 se crea la actual *folkeskole*, con lo que todo el alumnado estudia por primera vez al menos una lengua extranjera (por lo general el inglés o el alemán) a partir del 6º año. En 1970, el inglés pasa a ser obligatorio desde el 5º año y el alemán a partir de 7º. En 1975, el alemán se convierte en optativo a partir de 7º y el francés es contemplado como materia optativa a partir del 10º año, mientras que el inglés se

mantiene como obligatorio a partir de 5°. Desde 1994, con la reforma sufrida por la *folkeskole*, el inglés pasa a ser obligatorio desde el 4° año hasta el 9°. El alemán compite con el francés como primera materia optativa que la escuela debe ofertar desde el 7° hasta el 10° año y como segunda materia optativa desde el 8° al 10° año. El alemán conserva, pese a todo, un honroso segundo puesto detrás del inglés, como ocurre en otros países nórdicos. Esta situación se mantiene en la enseñanza secundaria superior³⁴.

En Finlandia, las lenguas extranjeras han desempeñado tradicionalmente un importante papel en la enseñanza secundaria. A comienzos de los años 70, con la creación de una estructura única (*peruskoulu/grundskola*) se introduce por primera vez la enseñanza de dos lenguas extranjeras obligatorias, siendo una de ellas necesariamente el finlandés o el sueco, consideradas lenguas oficiales del país. Ya en esas fechas se incluye la posibilidad de estudiar una lengua extranjera como optativa para el alumnado de todas las edades. Tras la reforma de los programas en 1985, una segunda lengua extranjera como materia optativa ha sido incorporada a la *peruskoulu/grundskola*. Al igual que en los Países Bálticos, el alemán ocupó un lugar importante en Finlandia. Su declive comenzó después de la Segunda Guerra Mundial, siendo sustituido en los años 60 por el inglés como la lengua más escogida en las escuelas. El alemán conserva, no obstante, el puesto de segunda lengua extranjera.

Para explicar el lugar ocupado por las distintas lenguas extranjeras en Finlandia, es necesario, como apunta Rauni KASKENVIITA (1998, pág. 188), recurrir a factores de tipo político y comercial. Así, a comienzos de este siglo, encajonada entre dos antiguos países soberanos, Suecia y Rusia, la joven nación se orientó hacia Alemania y, culturalmente, hacia Francia e Inglaterra. Concluida la Segunda Guerra Mundial, pese a las relaciones pacíficas con el vecino del este, el aprendizaje del ruso se mantuvo de manera moderada, aumentando en los años 60 y 70. El comercio del este, entablado por medio de las indemnizaciones de guerra, siempre necesitó intérpretes, pero principalmente tras la caída de la Unión Soviética, el interés por el ruso ha progresado en los medios comerciales e industriales. El ruso sigue

³⁴ Recordamos que la enseñanza secundaria superior equivale a nuestro Bachillerato.

teniendo así una importante demanda. Por otra parte, el conocimiento de la lengua francesa comienza a adquirir valor gracias a la adhesión de Finlandia a la Unión Europea. El francés había empezado a perder su posición a causa del turismo de masa de los años 80, que hizo aumentar la popularidad de las lenguas del sur de Europa, principalmente en el terreno de la formación cultural libre. Por otra parte, Francia participó financieramente en las tentativas de desarrollo de la lengua francesa en Finlandia.

Al abordar la problemática del futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el país, Rauni KASKENVIITA (1998, págs. 188-189) señala que la actual demanda existente por aprender francés o ruso no podrá ser satisfecha en poco tiempo. El principal problema estaría en que hay todavía que esperar uno años para poder juzgar la efectividad de las inversiones financieras de Francia y Finlandia para extender la elección de la lengua francesa como primera lengua obligatoria en el nivel de la escuela básica. También se ha emprendido una campaña publicitaria en favor del aprendizaje de la lengua rusa. El autor reconoce, además, que el momento actual favorece de manera muy especial el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y que las posibilidades de elección del alumnado se han visto incrementadas, aludiendo también al predominio hegemónico del inglés y a la importancia de conocer lenguas como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías, que permite, en el caso de Internet, obtener información en numerosas lenguas:

“Pese a los temores del absolutismo del inglés, el aumento del uso y del interés por aprender lenguas extranjeras parecería ser una consecuencia inevitable de la generalización de las redes informáticas” (Rauni KASKENVIITA, 1998, pág. 190).

Podemos decir, para concluir con la situación en este país, que una de las palabras clave de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras es la internacionalización de la escuela en todos los niveles.

En Suecia, ya durante la primera mitad del siglo XX, el inglés o el alemán podían ser ofertados a la edad de 13 o 14 años. Con la implantación de la estructura única (*grundskola*) en 1962, el inglés pasa a ser obligatorio para todo el alumnado de entre 10 y 13 años. A partir

de 1969, se anticipa un año la enseñanza de esta lengua y pasa a prolongarse hasta los 15 años. Desde 1994, con la introducción de los nuevos programas para la *grundskola*, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera se convierte en obligatorio comenzando, como muy tarde, a los 13 años. La elección de esta última se reparte entre el francés, el alemán y el español.

Birgitta BERGLUN-NILSSON, al abordar las perspectivas de futuro de la enseñanza de los idiomas en Suecia, hace especial hincapié en la necesidad de contar con un profesorado debidamente formado, abarcando esta formación, además de un buen conocimiento de la lengua a enseñar, el de la cultura del país o países donde se habla:

“En la futura Europa, hay que tener un buen conocimiento de lenguas. Para dar estos conocimientos a nuestros alumnos, (...), hacen falta muy buenos docentes, llenos de entusiasmo, que tengan no sólo buenos conocimientos de la lengua que enseñan, sino también de la civilización del país. Incluso aquellos que enseñan a los principiantes deben tener muy buen conocimiento. Es muy importante despertar el interés del alumnado desde el principio” (Birgitta BERGLUN-NILSSON, 1998, pág. 344).

En Noruega, la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo ha seguido una trayectoria similar a la de Suecia. La enseñanza de una lengua en la escuela primaria existe desde 1889. Ésta, sin embargo, se veía restringida al alumnado destinado a la escuela secundaria. Ese carácter selectivo y elitista desaparecerá en la segunda mitad del siglo XX. Así, en 1969, el inglés pasa a convertirse en primera lengua obligatoria para todo el alumnado. Son varias las leyes que, entre 1950 y 1970, refuerzan el estatus de la primera lengua extranjera, introduciendo la obligación de enseñarla a todo el alumnado durante un número cada vez mayor de años. Como en la mayoría de los países nórdicos, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera se efectúa a una edad cada vez más temprana. Así, desde 1997, la edad de comienzo de la escolaridad obligatoria y la enseñanza de una lengua extranjera obligatoria coinciden, situándose ambas en los 6 años. Por lo que respecta a la introducción de la segunda lengua extranjera obligatoria, el nuevo programa de 1997 pretende hacer la enseñanza de ésta accesible para todo el alumnado. Sin embargo, hasta el momento, continúa siendo optativa.

Concluyendo ya con los países nórdicos, nos ocuparemos finalmente de Islandia, donde la enseñanza de las lenguas extranjeras siempre ha ocupado un lugar destacado en el sistema educativo debido, fundamentalmente, a que el islandés forma parte de las lenguas que tienen una escasa difusión. Pese a que Islandia se independizó totalmente de Dinamarca en 1944, el danés continuó siendo la primera lengua extranjera enseñada. A partir de finales de los años 40, el danés sigue siendo enseñado como asignatura obligatoria desde los 13 años y el inglés también es enseñado como obligatorio desde los 14. La enseñanza del danés, que a principios de los años 70 empieza a efectuarse a una edad cada vez más temprana (a partir de los 10 años), se retrasará un año en la década de los 80. En la nueva guía de los programas publicada en primavera de 1999, el inglés pasa a ocupar el primer puesto como primera lengua extranjera obligatoria, sustituyendo así en ese papel al danés. El aprendizaje de la primera lengua extranjera (inglés) se inicia progresivamente desde los 10 años, mientras que el danés es enseñado a la totalidad del alumnado a partir de los 12 años.

5.1.2.4 Países mediterráneos

Todos los países de la cuenca mediterránea, exceptuando a Portugal, cuentan con una enseñanza obligatoria organizada en una estructura dividida en dos etapas (primaria y secundaria), con un programa común de formación general en el nivel de secundaria, aunque existen posibilidades internas de diversificación en la elección de algunas materias.

La introducción de la enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria es relativamente reciente en los sistemas educativos de estos países, remontándose a finales de los años ochenta o principios del 90, constituyendo la excepción Portugal y Chipre.

Los países mediterráneos presentan, en general, una oferta bastante diversificada para la primera lengua extranjera, si bien Grecia y Chipre imponen con carácter obligatorio el inglés.

Comenzaremos por referirnos de manera muy breve a España, ya que la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país es objeto de un análisis más exhaustivo en el apartado anterior de nuestra tesis. Nos parece, no obstante, conveniente incluir aquí una mínima referencia que permita la comparación con los restantes países y aporte así una visión de conjunto de los mismos. En 1970, con la implantación de la Educación General Básica y la aprobación de las nuevas orientaciones pedagógicas, se sientan las bases para la enseñanza facultativa del idioma extranjero en la primera etapa de EGB (6-9 años)³⁵. En realidad, estas enseñanzas se iniciaban por lo general en la segunda etapa de EGB, donde sí era obligatorio cursar un idioma extranjero en 6º, 7º y 8º. Con anterioridad a esta ley, sólo el alumnado que estudiaba Bachillerato, que era una minoría, podía acceder al aprendizaje de una lengua extranjera. Si a comienzos de los años 70 el francés era la lengua extranjera que predominaba, poco a poco empieza a verse sustituida por el inglés, lengua que, hasta el momento presente sigue siendo la primera lengua más escogida por el alumnado. En 1975, la enseñanza obligatoria de la primera lengua extranjera se hace extensiva al nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente y al Curso de Orientación Universitaria (14-18 años). Es finalmente con la LOGSE cuando por primera vez se introduce el aprendizaje obligatorio de una lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria, anticipándose la edad de comienzo de ésta a los 8 años (Segundo Ciclo de Primaria). De conformidad con esta ley se

³⁵ Precisaremos aquí que, efectivamente, los textos de las nuevas orientaciones, tanto para la primera como para la segunda etapa de EGB, recogen esta posibilidad en un apartado que lleva por título “Consideraciones sobre los niveles de Lengua extranjera si se inicia en la Primera Etapa” en el primer caso, y “Observaciones para cuando el Idioma moderno se inicie en la primera etapa” en el segundo. En ambos textos, totalmente coincidentes en su redacción exceptuando la pequeña discrepancia en la denominación del apartado, se ofrecen dos opciones: empezar en el último año de la primera etapa, quinto, o bien en el tercero de dicha etapa (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Primera Etapa*, 1970, págs. 55-57; *Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Segunda Etapa*, 1971, págs. 76-78). Sabemos, sin embargo, que eran numerosos los centros que no ofrecían esta posibilidad, más extendida en cualquier caso en la enseñanza privada que en la pública. Lo habitual, en los centros públicos era que se diese comienzo a las enseñanzas del idioma extranjero en la segunda etapa. En cualquier caso, recordamos aquí que en las nuevas orientaciones figuran los programas para un total de cinco lenguas entre las que en teoría era posible optar para ser cursadas con carácter obligatorio, siendo éstas el francés, el inglés, el alemán, el italiano y el portugués. Posteriormente, los Programas renovados para el ciclo superior de EGB incluirán sólo los programas para inglés y francés (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, págs. 288-328). En cualquier caso, anteriormente, los cuestionarios de enseñanza primaria del año 1965 contemplaban ya la posibilidad de impartir en ese nivel un idioma extranjero, si bien en este texto la única lengua extranjera de la que se ofrece un programa es el inglés (*Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria*, 1968, pág. 32).

establece asimismo la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera como materia optativa de oferta obligada por los centros en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Como fenómeno a destacar en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, fuera del marco de la enseñanza obligatoria, hay que destacar el importante desarrollo que conocieron, ya desde principios de siglo, otro tipo de centros públicos específicamente concebidos para el aprendizaje de idiomas. Nos estamos refiriendo a las *Escuelas Oficiales de Idiomas*. La primera de ellas fue creada a principios de este siglo, en 1911. Posteriormente, se irán abriendo otras, comenzando a hacerse especialmente populares en la década de los ochenta y los noventa. Así, en el curso 1976-77, el número de *Escuelas Oficiales de Idiomas* en todo el país se reducía a seis. Sólo ocho años más tarde, en el curso 1984-85, eran ya 13, y en el curso 1998-99 la cifra asciende ya a 176. En el momento de su creación se trataba de una experiencia que carecía de equivalente en Europa, poniendo así de manifiesto el creciente interés de la población por los idiomas.

Continuando con la Península Ibérica, expondremos ahora la evolución histórica sufrida por la enseñanza de los idiomas en el sistema educativo de la vecina Portugal. En este país, la enseñanza primaria se convierte en obligatoria para todo el alumnado de entre 7 y 12 años en 1960. En 1965, el período de escolarización obligatoria se ampliará en dos años. En 1967, esos dos últimos años se convierten en un ciclo preparatorio común para la enseñanza secundaria. Se introduce entonces en ese ciclo común la enseñanza de la lengua francesa o inglesa con carácter obligatorio para todo el alumnado. Ya en 1947, la enseñanza de las lenguas extranjeras era obligatoria a partir de los 11 años para el alumnado que cursaba el *Ensino Liceal*. Los acontecimientos políticos de la década de los 70 (*Revolución de los Claveles*) impulsarán las reformas en el campo de la educación, si bien éstas se desarrollarán al principio a un ritmo lento. La Ley sobre el sistema educativo de 1986, que entrará en vigor en el curso siguiente, extenderá la obligatoriedad de la enseñanza desde los 6 hasta los 15 años. Tras esta ley, la reforma del programa del año 1989 convertirá la segunda lengua extranjera en optativa a partir de los 12 años. José Manuel ESTEVES y Margarida FALCAO

(1998) explican que, a partir de 1988, el Ministerio de Educación inició un importante trabajo de puesta al día en lo que respecta a datos sobre el sistema educativo, especialmente de las lenguas extranjeras. El escaso desarrollo del sistema estadístico de la educación en Portugal hasta finales de los años 80 impide mostrar de manera clara cuál ha sido la evolución de este aspecto concreto del sistema educativo desde los años 60 hasta nuestros días.

Así, dentro de la enseñanza básica (*ensino básico*), la Ley de 1986 no contiene ninguna mención al aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Primer ciclo. Esto no significa, sin embargo, que no se haya introducido ya entonces en algunos centros la iniciación al aprendizaje de una lengua, principalmente en centros privados. A partir del curso 1991-92, el Ministerio de Educación lanzó un programa experimental para la iniciación del aprendizaje de la lengua extranjera en el nivel de primaria. Este proyecto fue muy bien acogido en el medio escolar. Normalmente afecta a los alumnos de mayor edad (3º y 4º cursos, entre 8 y 10 años de edad). Las lenguas propuestas son el inglés y el francés.

En el Segundo ciclo, ya desde la reforma Veiga Simão (70-74), era obligatorio cursar una lengua extranjera para el alumnado que cursaba el Ciclo preparatorio (hoy Segundo ciclo). Con anterioridad a esta reforma, únicamente el alumnado que seguía estudios en el liceo podía aprender lenguas extranjeras. En general, en esa época, el francés era la lengua obligatoria, siendo escogidos el inglés o el alemán dos años más tarde como segunda lengua extranjera. En 1978, el Ministerio amplió el abanico de lenguas ofertadas a tres en el nivel del ciclo preparatorio (5º curso): francés, inglés y alemán. El número de alumnos y alumnas que escogía alemán fue siempre muy reducido. La reforma de 1986 mantiene el aprendizaje obligatorio de una única lengua extranjera (francés o inglés).

Finalmente, en el Tercer ciclo de la enseñanza básica (7º, 8º y 9º cursos), la enseñanza de las lenguas extranjeras implica continuar con la primera lengua escogida en el 2º ciclo (francés o inglés) y la posibilidad de iniciación a una segunda lengua (francés, inglés, alemán). La situación actual difiere un poco de la antes descrita. Según la reforma emprendida en virtud de la Ley de 1986, el aprendizaje de la segunda lengua extranjera no es

obligatorio en el Tercer ciclo, al contrario de lo que ocurría antes de 1978, siendo una materia optativa que el alumnado puede escoger o no frente a otras como educación musical o tecnología.

En la enseñanza secundaria, de carácter no obligatorio, el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio en los cursos 10º y 11º.

José Manuel ESTEVES y Margarida FALCAO (1998), al esbozar una panorámica de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Portugal, indican que, hasta fechas no muy lejanas, el sistema educativo de ese país concedía un lugar de privilegio a la lengua francesa. Este hecho se debería a los fuertes lazos culturales establecidos entre ambos países a lo largo del tiempo. Los vínculos con la tradición inglesa y germana habrían sido siempre mucho más débiles:

“Aprender la lengua francesa era casi ‘natural’ para aquellos que estudiaban; era incluso la señal de una cierta posición social acomodada y del espíritu de apertura. Hay que decir que una gran parte de la bibliografía propuesta en la mayoría de las universidades se leía en francés, en la lengua original o en traducción. Nuestros intelectuales, durante el período sombrío del fascismo, estuvieron siempre en contacto con el pensamiento contemporáneo mediante la lectura regular, en francés, de libros y de prensa” (José Manuel ESTEVES y Margarida FALCAO, 1998, pág. 308).

Estos mismos autores señalan cómo el despertar del interés por la lengua inglesa en Portugal va unido a la evolución del papel de esta lengua como *lingua franca* de las comunicaciones a nivel internacional. De ahí que actualmente el inglés se haya convertido en la lengua extranjera más estudiada, que el alemán continúe manteniendo su estatus de ‘lengua confidencial’ y que las restantes lenguas extranjeras tengan una presencia muy reducida en el sistema educativo, no pudiendo emprenderse su aprendizaje, en la enseñanza pública, más que en las universidades. Paradójicamente, como señalan estos autores, los portugueses tienen fama de hablar bien las lenguas extranjeras, estando quizá la causa de ello en la amplitud del espectro sonoro del portugués, pudiendo influir también el que las películas, tanto en los cines como en la televisión, se difundan en versión original subtitulada. En

cualquier caso, queda claro que, en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, queda mucho todavía por hacer en Portugal.

En Italia, la enseñanza de la primera lengua extranjera en el nivel de secundaria inferior no se convierte en obligatoria para todo el alumnado hasta 1962, con la introducción de la *scuola media unica*, que abarca de los 11 a los 14 años. Sólo treinta años más tarde, en 1992, se introduce la obligatoriedad de cursar una lengua extranjera en primaria desde los 7 años. Esta enseñanza no está siendo asegurada más que en un 65% de los establecimientos escolares debido a la falta de profesorado cualificado. Como apunta Louis BEGIONI en su estudio específicamente consagrado a la enseñanza de los idiomas en este país,

“el Ministerio de Educación Pública italiano no ha escogido a un enseñante de lengua específico para la lengua extranjera, sino que ha decidido reforzar el bagaje lingüístico de los profesores, en el marco de un plan nacional de reciclaje progresivo que se extenderá a lo largo de varios años. De ahí que el reparto de las lenguas en la escuela primaria haya concernido principalmente al francés y al inglés, habida cuenta de que la mayoría de los profesores habían aprendido francés en el marco de su formación inicial” (Louis BEGIONI, 1998, pág. 265).

En opinión de este autor, el problema de la elección de la lengua en el nivel de primaria continúa siendo crucial, fundamentalmente debido a que las directrices dictadas por el Ministerio dejan un amplio margen de maniobra para que actúe la demanda social, que se traduce en la demanda de padres y madres para que sus hijos e hijas estudien inglés, “ahora bien, más de la mitad del profesorado actualmente en ejercicio ha aprendido francés...” (Louis BEGIONI, 1998, pág. 266). En relación con el primer ciclo de enseñanza secundaria, la normativa incluye la enseñanza de una única lengua extranjera, estando determinada la elección de ésta por las posibilidades ofertadas por cada establecimiento escolar. Está claro que existe una fuerte demanda favorable al inglés en el momento actual y que, no estando previsto cómo darle respuesta, el problema planteado se resuelve en la práctica, en algunos casos, mediante una matrícula forzosa de determinados alumnos en francés. Louis BEGIONI señala no obstante que la situación antes descrita para secundaria debe ser matizada, ya que la legislación italiana permite ya desde 1985 la introducción, con carácter experimental, de

las enseñanzas de una segunda lengua, siendo ahora cuando dicha experimentación está aplicándose de manera más generalizada. Finalmente, en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, de carácter no obligatorio, que comprende un total de cinco años de estudios conducentes a la obtención del título de bachillerato, la situación de la enseñanza de las lenguas se presenta mucho más diversificada, estudiándose siempre una o dos con carácter obligatorio dependiendo de las distintas ramas. Estas enseñanzas pueden incluso ampliar el número de lenguas a alguna más en el marco de las recientes experimentaciones a que antes aludíamos. En este nivel no obligatorio de la escolaridad, las lenguas más enseñadas siguen siendo el inglés y el francés. El alemán (principalmente en el norte de Italia, lo cual es lógico si se tiene en cuenta que se trata de una zona limítrofe con Alemania) y el español constituyen la tercera lengua ofertada en el ya mencionado marco de la experimentación.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en Grecia ha sufrido también una importante evolución en el curso de las últimas décadas. Hasta la introducción del inglés, entre 1955 y 1960 sólo se enseñaba el francés en el nivel de secundaria. En 1992-93, la enseñanza de las lenguas extranjeras pasa a incluirse en los programas de primaria convirtiéndose el inglés en obligatorio. Una segunda lengua extranjera obligatoria, que puede ser el francés o el alemán es introducida en 1993 en el *Gymnasio*. En 1996-97, el alemán es incorporado en el nivel de secundaria superior, el *Lykeio* (equivalente a nuestro Bachillerato). Finalmente, en el año 1998-99, una lengua extranjera a elegir entre las tres que se ofertan, inglés, francés y alemán, se convierte en obligatoria para el alumnado que frecuenta el *Eniaio Lykeio*.

Dentro del grupo de países mediterráneos destacan dos por su mayor tradición en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Francia y Chipre. En Francia, la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera se remonta a la fundación de la *Educación nacional* ya en 1880. A partir de los años 70, empieza a emprenderse un esfuerzo para facilitar su aprendizaje y por ampliar la oferta a una segunda lengua extranjera, dado que la primera era ya obligatoria en la enseñanza general desde mucho tiempo atrás. En 1998, la segunda lengua, que puede ser extranjera o regional se convierte en obligatoria de los 13 a los 14 años para el alumnado del *collège*. En primaria, la introducción de la enseñanza de las lenguas, que está todavía en

proceso de generalización, se remonta a fechas más recientes (1992). Francia se ha mostrado, sin embargo, a lo largo del tiempo, especialmente prolífica en la puesta en marcha de experimentaciones en todos los niveles del sistema educativo. Trataremos de exponer una breve panorámica de las distintas tentativas emprendidas y los resultados alcanzados apoyándonos para ello en el estudio efectuado por Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ (1998). Este autor explica cómo a nivel nacional no está prevista en los textos legales la incorporación de las enseñanzas de idiomas en la educación infantil (*école maternelle*). Sin embargo, ya a partir de la Segunda Guerra Mundial, y principalmente durante los años 60, se habrían multiplicado las iniciativas promovidas por ayuntamientos, asociaciones de padres y madres, comités de hermanamiento, etc. para ser llevadas a cabo tanto en la propia escuela como fuera del horario escolar. Estas experiencias se circunscribían fundamentalmente a la enseñanza del alemán y del inglés, llegando a alcanzar un desarrollo muy importante. Se trataría de experiencias emprendidas dentro del marco de la enseñanza precoz de las lenguas. Por lo que respecta a la zona de implantación de estas experimentaciones, tendían a concentrarse en Alsacia, zona fronteriza, no lo olvidemos, con Alemania, donde el Consejo Regional del Alto-Rhin y las autoridades académicas decidieron generalizar la enseñanza del alemán desde el nivel de infantil con el fin de asegurar su continuidad a lo largo de la escolaridad. Por otra parte, empezaron a crearse también jardines de infancia bilingües, que estaban promovidos por asociaciones defensoras del bilingüismo desde los primeros años de ingreso en la escuela. Además de estos experimentos llevados a cabo en Alsacia, se desarrollaron a lo largo de toda Francia numerosas experiencias de enseñanza precoz del inglés en el nivel de infantil dentro del marco escolar. Por otra parte, la Ley Deixonne de 1951, al autorizar la enseñanza de las lenguas minoritarias (corso, occitano, catalán, vasco y bretón) en el sistema educativo francés, hizo surgir también iniciativas, aunque menos numerosas, para fomentar el aprendizaje de las lenguas regionales. Fuera del marco escolar, y con el fin de cubrir las carencias que el sistema educativo presentaba en ese terreno, surgieron numerosos clubes, talleres y otro tipo de cursos extraescolares de lenguas extranjeras debido a la actitud favorable manifestada por la sociedad francesa hacia estas enseñanzas, así como a la convicción, para una buena parte de la población, de la necesidad de adquirir un conocimiento instrumental del inglés. A las anteriores iniciativas habría que

añadir las escuelas internacionales y bilingües, en las que se cursan estudios desde infantil hasta secundaria. Estas escuelas, de carácter restrictivo y elitista, implantadas también en otros países además de Francia, y nunca muy numerosas, tienen un origen muy antiguo, remontándose la creación de la primera escuela internacional en Ginebra al año 1924. Entre los objetivos de este tipo de establecimientos escolares figuraban los siguientes:

- escolarizar a los hijos e hijas de familias obligadas a desplazarse continuamente por razones de trabajo (funcionarios de la Sociedad de Naciones en la época, personal de la entonces denominada Comunidad europea, ejecutivos o mandos intermedios de sociedades multinacionales);
- contribuir a la mejora de la comprensión internacional;
- permitir a los hijos e hijas de estas familias reinsertarse en sus respectivos sistemas educativos al regresar a sus países;
- poner en práctica una enseñanza bilingüe, cuya filosofía de base era convertir una de las lenguas enseñadas, extranjera al principio, en la lengua de enseñanza de otras materias en un reducido período de tiempo.

Por lo que respecta a las iniciativas en el nivel de educación primaria, éstas tampoco han faltado en los años 70 y 80. Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ se refiere a esta cuestión en los siguientes términos:

“En Francia, la idea de enseñar las lenguas extranjeras en la escuela elemental no es nueva. En efecto, al igual que en la escuela de primaria y a menudo como consecuencia de la iniciación/sensibilización a las lenguas extranjeras en este nivel de formación, numerosas experiencias oficiales, que se dirigían fundamentalmente al inglés y al alemán fueron realizadas en algunas academias y regiones” (Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ, 1998, pág. 197).

La excesiva profusión de este tipo de experiencias habría dado lugar, via circular de 11 de mayo de 1973, a una detención parcial de estas experimentaciones oficiales, provocando con ello un desarrollo espectacular de clubes y talleres de lengua en la década de los 70 y de los 80. Estos clubes o talleres de lenguas, funcionaban en horario de tarde noche,

después de las clases, o bien el miércoles, día de vacaciones en la escuela en Francia. Surgían como resultado de una fuerte demanda de las familias frente a la perspectiva de la apertura de las fronteras de la Comunidad europea, prevista para 1993. En este contexto empieza por primera vez a hablarse, a nivel nacional, de lo que ha dado en llamarse enseñanza precoz de las lenguas extranjeras. Así, el 21 de enero de 1989, Lionel JOSPIN (cit. en Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ, 1998, pág. 197), entonces Ministro de Educación, declaraba que había que “introducir el aprendizaje de las lenguas desde lo más abajo que fuese posible en nuestro sistema educativo”. Esta declaración de intenciones se concretaba en la puesta en marcha, a comienzos del curso 1989-90 de una “experimentación controlada” de la enseñanza de las lenguas extranjeras por una duración de 3 años (1989-1992) en los dos últimos años de la educación primaria (CM1 y CM2) de algunas escuelas de primaria. Según se hace constar en la circular 89-065, de 6 de marzo de 1989 (cit. en Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ, pág. 197), los objetivos de esta enseñanza precoz son

“preparar en los planos lingüístico, psicológico y cultural al alumnado para sacar el mejor partido del aprendizaje de las lenguas en el ‘collège’³⁶ (...) no se trata, en modo alguno de privilegiar la enseñanza de una única lengua extranjera, sino de proponer a las familias la elección entre todas aquellas enseñadas en el ‘collège’ del sector”.

Así pues, la oferta y la elección de la lengua a estudiar se presentan asociadas a la lengua enseñada en 6º curso del *collège* (1º de enseñanza secundaria obligatoria, ya que las clases siguen en Francia un orden descendente), considerándose prioritario asegurar la continuidad entre los dos niveles, primaria y secundaria. Entre las lenguas enseñadas en este marco de experimentación figuran las más estudiadas como primera lengua: el inglés (con mucho la primera), seguida del alemán, el español, el italiano, el portugués, el ruso y el árabe.

Como respuesta a la creciente demanda de familias y municipios, que consideraban injusta la inexistencia de cursos de lenguas extranjeras para la totalidad del alumnado de los cursos medios, el 19 de febrero de 1992, el Ministerio de Educación Nacional presenta el

³⁶ Conservamos el término del original francés, que se refiere a los centros de enseñanza secundaria obligatoria.

conocido como *Plan Lengua Plus* (*Plan Langue Plus*), que se desarrollará en tres años a partir del curso 1992-93. Su objetivo es la generalización progresiva de la introducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las clases del CM2 (*Cours Moyen 2*) y CM1 (*Cours Moyen 1*), los dos últimos de la educación primaria (niños de 9-10 años). Frente a la “experimentación controlada”, que perseguía objetivos diversos que iban de la “sensibilización a la lengua extranjera” a un “aprendizaje real de la lengua en cuestión”, el *Plan Lengua Plus* se centrará en la “sensibilización y la apertura hacia la lengua y el país”. Sin embargo, a comienzos de 1993, ningún texto oficial había aparecido en el Boletín Oficial precisando las directrices y explicitando el contenido de esta sensibilización.

Ni la “experimentación controlada” ni el *Plan Lengua Plus* eliminaron las restantes iniciativas emprendidas en el campo de la enseñanza de las lenguas vivas en infantil y primaria, continuando éstas existiendo de manera paralela (iniciativas fuera del marco escolar, acciones emprendidas por asociaciones, clubs, etc.). Nos queda mencionar, por último, un nuevo tipo de enseñanza que se pone en marcha tanto en las escuelas de primaria como en los *collèges* y *lycées*: las “enseñanzas de lenguas y culturas de origen” (E.L.C.O.). Estas clases surgen como resultado de acuerdos bilaterales firmados entre los años 1973 y 1981 entre Francia y toda una serie de países exportadores de mano de obra (Argelia, España, Marruecos, Portugal, Túnez, Turquía y la antigua Yugoslavia). Están organizadas, programadas y financiadas por los países de origen de los inmigrantes, y son llevadas a cabo por profesorado extranjero. Se desarrollan en general en los establecimientos escolares, pudiendo estar integradas en el horario habitual, o bien impartirse fuera de éste.

En cuanto a las iniciativas en la enseñanza secundaria (obligatoria y post-obligatoria), antes de la puesta en marcha del *Plan Lengua Plus* (Cfr. *supra*), las lenguas extranjeras se introducían en el primer curso de enseñanza secundaria (en el *collège*, 6º curso, alumnos y alumnas de 11 años). En 4º tenían la posibilidad de reforzar los conocimientos de la primera lengua extranjera aprendida o de comenzar el estudio de una segunda lengua o de una lengua regional. En el *lycée*, la primera lengua continuaba siendo obligatoria para la totalidad del alumnado, pudiendo estudiarse una segunda en el 2º curso o bien continuarse con

la que se había comenzado en el *collège*. Existía también la posibilidad de cursar, con carácter optativo, una tercera lengua en 2º y 1º. Por lo que respecta a la oferta teórica de lenguas, tanto en el *collège* como en el *lycée*, ésta era muy amplia, incluyendo un total de 12 lenguas diferentes: inglés, alemán, español, italiano, portugués, ruso, árabe, hebreo, neerlandés, chino, polaco, japonés, griego moderno o danés. En realidad, la mayoría de estas lenguas son enseñadas sólo en algunos centros, aunque cada establecimiento escolar (*collège* o *lycée*) tiene la obligatoriedad de ofertar un mínimo de dos que, con frecuencia se amplía a tres. En los *lycées* profesionales, el estudio de la lengua extranjera no era obligatorio más que para el alumnado que seguía la modalidad del *Bac Pro* (*Bac Professionnel* = Bachillerato Profesional), del *Brevet d'études professionnelles* (BEP) y del *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP)³⁷ del sector terciario y de la familia de hostelería-restauración.

Con la puesta en marcha del *Plan Lengua Plus*, la política lingüística de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado. Así, se adelantó definitivamente la enseñanza de la primera lengua extranjera, implantándola desde la educación primaria, continuándose con su enseñanza a lo largo de toda la enseñanza secundaria. En cuanto al *collège*, hay que diferenciar, en el momento actual, dos situaciones:

a) las “clases ordinarias del *collège*”, donde el alumnado, además de continuar con la primera lengua iniciada en primaria, tiene la opción, de reforzar el estudio de ésta o bien escoger una segunda lengua. Existen además unas horas semanales de libre disposición por parte de los centros donde puede introducirse la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ello permite aumentar el tiempo dedicado a la enseñanza tanto de la primera como de la segunda lengua;

³⁷ Las siglas CAP corresponden al *Certificat d'aptitude professionnelle*, diploma de capacitación profesional diseñado para proporcionar una formación que habilite para el ejercicio de una profesión. Puede obtenerse tras dos años de educación secundaria superior en un *lycée professionnel* (EURYDICE Y CEDEFOP, 1996, pág. 191; EURYDICE, 1999b y José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, págs. 84 y 99). El BEP (*Brevet d'études professionnelles*) es un diploma nacional que acredita una formación profesional cualificada en un determinado campo profesional. La preparación de este diploma puede hacerse en dos años de estudios en un liceo profesional, o bien por enseñanza a distancia (EURYDICE y CEDEFOP, 1996, págs. 191-192; EURYDICE, 1999b y José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, págs. 63-73). Su obtención requiere la realización de estudios más extensos que el CAP.

b) las “secciones de carácter específico”: clases bilingües, secciones internacionales de *collège* y secciones europeas. Las tres responden a una misma filosofía de base puesta en práctica ya en otros países como Alemania o Canadá. En ellas, además del refuerzo intensivo del horario destinado a la enseñanza de la lengua extranjera, se imparten enseñanzas de una o varias disciplinas en dicha lengua después de dos años.

Siguiendo con nuestra panorámica de Francia, por lo que se refiere a los *lycées* de enseñanza general y tecnológica, la situación depende de las diferentes opciones o ramas. Una única lengua extranjera es obligatoria, pudiendo el alumnado escoger además, a lo largo de sus estudios, un segundo o incluso tercer idioma. No insistimos más en exponer la situación de las lenguas en los planes de estudio de este nivel por formar parte ya de la enseñanza post-obligatoria. (Cfr., para más información sobre este punto, Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ, 1998, págs. 199-202).

Para Denis GIRARD (1995), la justificación de la presencia obligatoria de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo francés desde hace casi un siglo obedecería a que el área se adapta particularmente bien a las finalidades generales perseguidas por éste último en cuanto que:

- “-desarrolla los medios de expresión y de comunicación, con repercusiones nada desdeñables en el dominio de la lengua materna;
- incrementa el bagaje cultural, revelando otros modos de vida y otros valores culturales mediante el intercambio de las lenguas, que son a la vez su soporte y más evidente manifestación;
- finalmente, en el plano moral y humano, crea y desarrolla un espíritu de tolerancia y de apertura hacia el otro, aspectos estos de los que la actualidad da diariamente múltiples pruebas de su imperiosa necesidad” (Denis GIRARD, 1995, pág. 56).

Efectuando un balance de la situación actual en el país galo en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras, puede afirmarse que

“La política lingüística de Francia parece ir, desde un punto de vista cuantitativo, en una buena dirección (diversificación, intensificación). Sin

embargo habría que dotarla de los medios (humanos y materiales) necesarios para llevarla a buen término y provocar así el salto cualitativo que todo el mundo reclama” (Manuel I. CABEZAS GONZÁLEZ, 1998, pág. 215).

Finalizando con el grupo de países mediterráneos, pasaremos a ocuparnos de Chipre, país que se ha caracterizado desde siempre por una supremacía absoluta del inglés, considerado incluso como lengua vehículo de la enseñanza en la escuela primaria a partir de 1878, durante la colonización británica. Desde la independencia, el inglés continúa siendo enseñando en primaria a partir de los 9 años como idioma obligatorio. Por lo que respecta a las restantes lenguas extranjeras, el francés domina ampliamente en el programa de estudios de secundaria. Desde 1996 esta lengua es obligatoria a partir del primer año de secundaria inferior, esto es, a los 12 años. Con anterioridad lo era a los 14. El francés es también obligatorio en el nivel de secundaria superior.

5.1.2.5 Países de Europa central y oriental

Los países de Europa central y oriental reorganizaron sus sistemas educativos hacia mediados de los años 40, proponiendo en la mayoría de los casos una estructura única para la enseñanza obligatoria. En esta época se orientaron hacia la enseñanza de lenguas de la Europa occidental: francés y alemán, en el caso de Polonia; y alemán en el de Hungría, por poner algún ejemplo. También en esos años el inglés, en general poco enseñado durante la primera mitad de siglo, empieza a implantarse paulatinamente. La situación que hemos descrito duró, sin embargo, poco tiempo. Hacia 1950, es decir, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la división de Europa en dos bloques dejará sentir su huella en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El ruso pasa así a convertirse en la primera lengua extranjera en todos los países del Este con excepción de Eslovenia³⁸, manteniéndose esta situación durante cuarenta años, es decir, hasta la caída del muro de Berlín,

³⁸ En Eslovenia, el ruso estaba presente en el programa de estudios de la escuela elemental como materia que podía ser cursada con carácter facultativo hasta mediados de la década de los 60, resultando en esa época muy poco elegida. A partir de esta fecha, sólo el inglés y el alemán figurarán como lenguas extranjeras (Cfr. EURYDICE, 2001b, pág. 56, nota 8). Es importante precisar aquí que una materia facultativa no es lo mismo que una optativa, ya que implica que sea cursada a mayores de las asignaturas contempladas por el plan de estudios únicamente si se desea hacerlo.

acontecimiento histórico que marcó el fin de la Europa de los dos bloques. Pese a este predominio del ruso, durante el período a que antes nos referíamos, continuó existiendo un gran interés en la población por conocer las lenguas occidentales, aunque su enseñanza no formaba parte de los principales objetivos perseguidos por los sistemas educativos. En algunos países como Polonia, la enseñanza privada se ocupó de compensar este vacío dando respuesta a esta demanda lingüística.

En 1989, tras la caída del muro de Berlín, el panorama de la enseñanza de las lenguas empieza a cambiar por completo. En tan sólo unos años, las lenguas occidentales recuperan el lugar que habían perdido debido al predominio del ruso. Se detecta igualmente en algunos casos, como los nuevos *Länder* de la Alemania unificada, Hungría, Rumania y, en menor medida, en la antigua Checoslovaquia un creciente interés por el latín.

En la mayor parte de estos países se desarrollaron sistemas paralelos de escuelas especializadas en varias lenguas. Así, por ejemplo, Bulgaria, Polonia, Rumania, la antigua Checoslovaquia, Estonia, Letonia y Lituania tenían sus propios sistemas de escuelas bilingües, no habiendo éstos dejado de existir en ningún momento desde la década de los sesenta. Ya en el año 1965, en Polonia, había cinco grandes ciudades donde existía una escuela bilingüe para tres lenguas: inglés, francés y alemán. Esta situación se ha visto reforzada tras las importantes reformas emprendidas en 1990.

Recomendamos vivamente la consulta del estudio de Ágnes ENYEDI y Péter MEDGYES (1998), consagrado por entero a exponer los cambios acontecidos en la enseñanza de las lenguas extranjeras en los países de Europa Central y Europa del Este, estudio del que ofreceremos, a continuación, una pequeña síntesis. Su artículo se divide en varias secciones de las que destacaremos dos: una primera, en la que dibujan una panorámica de la enseñanza de las lenguas extranjeras durante la era comunista, y una segunda donde describen las principales tendencias y logros alcanzados desde el período del cambio hasta el momento presente.

Comenzando por la primera sección, consagrada a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el período comunista, exponen nuestros autores cómo la mayoría de los países de Europa Central y del Este son multilingües y multiculturales, no correspondiéndose para muchos de ellos la lengua oficial del país con la lengua materna. El bilingüismo tiene, en esa zona una larga historia, y, en muchas áreas, los niños y niñas pequeños pueden llegar a escuchar seis o incluso siete lenguas en la calle. Si bien los hablantes eslavos constituyen una arrolladora mayoría, otras lenguas indoeuropeas (albanés, letón, lituano y rumano) y lenguas de origen húngaro-finés (estonio y húngaro) están muy representadas en la región.

Si exceptuamos el alemán y el ruso, las lenguas oficiales tienen, sin embargo, un uso muy limitado fuera de las fronteras nacionales. Esto explica que el conocimiento de una lingua franca haya sido considerado siempre como una cuestión prioritario, y que las segundas lenguas hayan ocupado un lugar destacado en el curriculum escolar. Obviamente, la elección de la lengua extranjera favorecida ha estado siempre ampliamente determinado por la orientación política del país.

Continúan exponiendo Ágnes ENYEDI y Péter MEDGYES que, para entender la historia reciente de esta parte de Europa, puede tomarse como punto de referencia el estatus del ruso. Con anterioridad a 1990, los países de Europa Central y del Este se dividían en tres grupos. El primero, estados miembros de la Unión soviética. El ruso era la lengua materna de la mayoría de la población, pero incluso para los no rusos, un dominio de esta lengua era el pasaporte para una carrera exitosa. El segundo grupo comprendía cinco estados satélite (Bulgaria, Checoslovaquia, la República Democrática Alemana, Hungría y Polonia. Después del triunfo comunista, el ruso se convirtió en la lengua obligatoria en todas las escuelas. Durante cuarenta años, por consiguiente, todo el alumnado recibía enseñanzas de ruso durante 8-10 años seguido de 2-3 años en la universidad. La baja efectividad de coste de la enseñanza del ruso resultaba aparente, al igual que los motivos que lo mantenían en el curriculum. Mientras la enseñanza de las lenguas occidentales estaba prohibida en el más oscuro período del estalinismo, desde alrededor de la década de los 70, estas lenguas efectúan un gradual retorno, aunque nunca desafiando el primer puesto asignado al ruso. El tercer grupo era el de

los “parias”. En Yugoslavia, el ruso nunca fue materia obligatoria, mientras que en Albania y Rumania su estatus de obligatorio se vio suprimido en consonancia con la alienación política de estos países respecto a la Unión soviética. Esto aseguró un margen más amplio para la enseñanza del Inglés, el Alemán y el Francés, una situación irónicamente no distinta de la que prevalecía en la propia Unión Soviética.

En la mayor parte de los lugares, el nivel general de instrucción en lenguas occidentales no era mucho mayor que el del ruso. Ello se debía a la falta de motivación del aprendiz. Debido a las restricciones para viajar y acceder a los medios de comunicación social, la mayoría de los ciudadanos sólo tenía limitadas oportunidades para utilizar esas lenguas en situaciones comunicativas reales.

Con respecto a la calidad de este aprendizaje, se le achacaba su deficiente calidad, dado que se centraba en exceso en el aprendizaje de reglas gramaticales y no en las destrezas comunicativas.

Yugoslavia constituía la excepción a la regla. Después de que la libertad para viajar se convirtió en realidad a partir de 1960, se reconoció que las lenguas extranjeras debían ser enseñadas y aprendidas principalmente por su valor comunicativo. A partir de 1970, a medida que se ensanchaba la caída de los regímenes totalitarios, Hungría y Polonia siguieron el mismo camino.

A pesar de que Bulgaria continuaba siendo una dictadura dura, también se produjo en el país un espectacular retorno a las lenguas occidentales. Todas las ciudades principales abrieron escuelas especiales donde algunas materias del curriculum se enseñaban en ruso o en una lengua occidental.

Ante la resistencia del sistema opresivo, la educación en una segunda lengua no era un campo árido en ninguna parte de la zona. Había un grupo importante de enseñantes en lenguas con una alta cualificación profesional en todos los países de Europa Central y del

Este.

Con la caída del muro de Berlín, las nuevas democracias empiezan a defender eslogans como “alcanzar a Europa” o “unirse al hogar comunitario europeo”, expresando éstos las ambiciones políticas de adherirse al Consejo de Europa, la OTAN y la Unión Europea. Simbolizaban también los esfuerzos para crear lazos comerciales que sustituyesen los mercados perdidos con la ruptura del COMECON. En muchos países se dan pasos hacia la privatización de empresas estatales y se acogen con alegría compañías de capital totalmente extranjero. Estos desarrollos convirtieron el conocimiento de lenguas extranjeras en un requisito para alcanzar el éxito en numerosos campos de la vida. El aprendizaje de idiomas deja de ser considerado como un pasatiempo de moda.

Desgraciadamente, la generación formada durante la era comunista sufre todavía hoy las consecuencias de su “analfabetismo” en cuanto a conocimiento de lenguas extranjeras. Existe actualmente un importante deseo, por parte de las familias, de asegurar una mejor condición social para sus hijos e hijas. Para ello se ha ampliado el lugar asignado a las lenguas extranjeras en el curriculum escolar. Mientras en algunos países de la zona se ha avanzado la edad de comienzo del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras a los ocho años (Albania, Rumania), en otros se proporcionan oportunidades para un comienzo todavía más temprano (Bulgaria, Croacia, Hungría y Polonia).

La situación actual de privilegio del inglés como *lingua franca* de las comunicaciones internacionales en los más variados campos ha dejado sentir sus efectos en estos países. Ello se debería, en opinión de Robert Phillipson (cit. en Ágnes ENYEDI, y Péter MEDGYES, 1998, pág. 4), al hecho de que este idioma es visto como la panacea para la curación de las enfermedades padecidas por la Europa del Este. El caso de Hungría resulta particularmente reveladora a este respecto. El ruso, tras haber abandonado su papel privilegiado como lengua extranjera obligatoria, está cediendo terreno al inglés y al alemán. Esta evolución resulta particularmente visible en el nivel de primaria, donde el número de alumnos y alumnas de ruso pasó de un 100% en 1988/89 a menos de un 2% en 1995/96, según datos del Ministerio

del país (Cfr. Ágnes ENYEDI y Péter MEDYGES, 1998, pág. 4). Este proceso se habría acelerado todavía más de no ser por la escasez de profesorado cualificado para impartir lenguas extranjeras distintas al ruso. En lo que atañe a la rivalidad inglés-alemán, la primera de las dos lenguas es la más favorecida, si exceptuamos el nivel de educación primaria, donde el alemán es la lengua líder, seguido muy de cerca por el inglés. Señalan Ágnes ENYEDI y Péter MEDYGES (1998, pág. 4) que, pese a la inexistencia de estadísticas comparables para la totalidad de esta zona de Europa, la situación sería similar en los otros países. Como ejemplo, aportan, basándose en datos del Consejo de Europa referidos a 1997, los casos de Letonia y Lituania, donde el inglés es la primera lengua extranjera, con un 53% de alumnado que la cursa, de Albania, con un 65%, de Estonia, con un 75% y de Polonia, con un 80%. En Eslovenia, donde el ruso nunca ha sido materia obligatoria, el inglés es la lengua líder, elevándose las cifras a un 85%.

En Rumania, existe desde el año 1968 la posibilidad de crear clases que ofertan una enseñanza reforzada de las lenguas extranjeras (las llamadas “clases especializadas”), principalmente en los centros escolares de las grandes ciudades, tanto en el nivel de primaria como en el de secundaria. Los idiomas ofertados son francés, alemán, inglés, español e italiano. Por otra parte, en Rumania, el ruso deja de ser obligatorio a partir de 1965. La Ley de Enseñanza de 1978 reducirá este tipo de enseñanzas al nivel de secundaria, acabando por desaparecer de todos los establecimientos escolares de este tipo en la década de los ochenta. En la década de los noventa reaparecerá esta modalidad de enseñanza reforzada de las lenguas en los niveles de primaria y secundaria. Igualmente en esta última década comienzan a hacer acto de presencia escuelas bilingües en el nivel de secundaria. En cualquier caso, ya desde los años 50, todo el alumnado de enseñanza secundaria aprende dos idiomas extranjeros obligatorios.

Por lo que respecta al caso de Eslovenia, son varios los factores que explican el gran interés existente en el país por las lenguas extranjeras, pudiendo alegarse los siguientes: su orientación comercial, su tamaño y su multilingüismo nacional actual -con presencia de minorías húngaras e italianas- e histórico. Recordaremos así que Eslovenia formaba parte

de la doble monarquía austro-húngara y tuvo también una “época yugoslava” durante la cual el serbo-croata era lengua de enseñanza obligada, junto con el esloveno. En este país, las lenguas extranjeras se introducen por primera vez en 1951 como materias obligatorias en los programas de primaria y secundaria. La oferta de la primera lengua extranjera enseñada se extiende al inglés, el alemán, el francés y el ruso, mientras que la de la segunda lengua extranjera incluye el italiano, el francés, el alemán y el inglés. Sin embargo, la oferta para la primera lengua en la década de los sesenta queda reducida, en la práctica, al inglés y al alemán. En el caso de Eslovenia, es principalmente el nivel de secundaria superior (CINE 3,1997) el que ha conocido una importante expansión de la enseñanza de las lenguas extranjeras³⁹.

A título de conclusión, podemos afirmar que el inglés ha recorrido ya un largo camino para convertirse en la lengua extranjera dominante en los países de Europa Central y del Este, países donde su estudio, en el momento presente, goza de una popularidad sin precedentes.

5.1.3 Principales ámbitos de las reformas desde los años 70 hasta el momento presente

Concluida nuestra breve perspectiva histórica del desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos, nos disponemos ahora a sintetizar, a grandes rasgos, los aspectos y momentos más destacados de las distintas reformas que se sucedieron en este terreno desde la década de los 70 hasta la actualidad, sirviéndonos para ellos de los datos recogidos en la investigación efectuada por EURYDICE (2001b, págs. 58-80).

Comenzaremos por señalar que las reformas ocurridas en los sistemas educativos europeos en la década de los setenta y en la de los noventa han tenido una influencia decisiva

³⁹ Dado que este nivel educativo nos lleva a alejarnos un poco de la enseñanza obligatoria, no nos detenemos en él, remitiendo, para un conocimiento más preciso de los cambios operados, al documento que utilizamos como principal fuente de nuestra exposición (EURYDICE, 2001b, págs. 57-58).

en la introducción de modificaciones con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras en las instituciones escolares. Así, la mayoría de los países han modificado sus planes de estudio o currícula y en estas modificaciones se ha prestado especial atención a áreas o materias consideradas como básicas en la formación del alumno y también a las lenguas extranjeras.

Sin embargo, en el curso de estos últimos treinta años, algunos aspectos de la enseñanza de las lenguas han sufrido modificaciones más importantes que otras. En estos cambios habrían influido dos factores principales. Así, a la constante evolución del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras hemos de unir las nada desdeñables transformaciones políticas, económicas y sociales acontecidas en los países europeos, siendo determinantes el avance en el proceso de la construcción de la Unión Europea, el fin de la Europa de los dos bloques y la necesidad de hacer frente al imperialismo económico, político, lingüístico y cultural ejercido por Estados Unidos a nivel mundial.

Los principales aspectos que se han convertido en objeto de atención prioritaria en las diferentes reformas educativas que han tenido lugar en los últimos treinta años podrían sintetizarse en los siguientes:

- el estatus de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria;
- modificaciones en la oferta de lenguas extranjeras contempladas por los planes de estudios;
- los enfoques metodológicos;
- el recurso a la lengua extranjera como lengua para enseñar otras materias;
- la puesta en marcha de experiencias piloto, como puede ser la introducción del aprendizaje precoz de las lenguas extranjeras (en los niveles anteriores a los cursos de primaria en que tiene ya un carácter obligatorio);
- la mayor atención prestada a la formación inicial y continua del profesorado de lenguas extranjeras;
- la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de las lenguas;

- el tiempo asignado a la lengua extranjera en los programas.

Trataremos de centrar la exposición que sigue sólo en algunas de las cuestiones apuntadas, dado que hacerlo de todas ellas nos llevaría a extendernos en exceso. Prestaremos especial atención a las reformas acontecidas en lo que concierne a la posición ocupada por la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria, por una parte; y, por otra, a la diversificación de la oferta de lenguas extranjeras en los programas de estudios. Somos conscientes, no obstante, de que, con esta elección, dejamos a un lado temas especialmente importantes como es el caso de los cambios en los planteamientos de la formación inicial y en ejercicio del profesorado de idiomas.

En relación con el estatus de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria, hay que señalar que todos los países se han orientado en la actualidad hacia la presencia obligatoria de la materia en los programas, esforzándose en prolongar la duración de su enseñanza y anticipando la edad de comienzo del aprendizaje de la primera lengua.

Remontándonos al pasado, hay países con una larga tradición en cuanto a la implantación de las lenguas extranjeras en primaria. Así, Luxemburgo desde 1912 y la Comunidad germano-hablante de Bélgica desde finales de los años 40 introducían ya el alemán y el francés, cuestión por otra parte que no debe extrañar demasiado dado que se trata de países donde siempre han coexistido varias lenguas. Aparte de estos casos, destacan los países nórdicos como los primeros en introducir las lenguas en los primeros años de escolarización obligatoria dentro del marco de una reforma global de sus respectivos sistemas educativos en distintas fechas. Es el caso de Dinamarca (1958), Finlandia (1970), Suecia (1962), Islandia (1973) y Noruega (1969), que decidieron incorporar ya entonces el aprendizaje de al menos una lengua, cuando no dos, con carácter obligatorio para todo el alumnado.

Los países en vías de adhesión cuentan igualmente con una larga tradición en cuanto a la presencia en el nivel de primaria de las lenguas extranjeras. Los años posteriores al fin

de la segunda gran contienda mundial, en la década de los 40, conllevarán la imposición del ruso como primera lengua extranjera obligatoria en primaria (hay que exceptuar el caso de Chipre y Eslovenia, donde la enseñanza obligatoria del idioma en primaria se remonta, respectivamente al año 1965-66 y 1951). Es fundamentalmente en la década de los 90, tras el fin de la Europa de los dos bloques, cuando en estos países empieza a ampliarse el abanico de lenguas extranjeras propuestas.

En la mayor parte de los países de la Unión Europea, es en la década de los 80 en algunos casos y de los 90 en otros cuando realmente se llevan a cabo reformas que convierten en obligatoria la enseñanza de las lenguas extranjeras en primaria. Así, en los años 80 lo han hecho ya países como Austria (1983), los Países Bajos (1985) y Portugal (1989), mientras que hemos de esperar a la década de los 90 para que se produzcan reformas en ese sentido en países como España (1990, con la LOGSE), Grecia e Italia (1992) o Francia (progresivamente a partir de 1992), Escocia (1993), Liechtenstein (1996) y la Comunidad francesa de Bélgica (1988).

Existen, además, países que ofertan estas enseñanzas en primaria pero fuera del programa de estudios mínimos. Tal es el caso de Alemania, donde la medida de impartir la materia a partir del tercer curso de primaria se ponía ya en práctica con carácter experimental en los años 70. También en Irlanda estas enseñanzas se encuentran en fase de experimentación en algunos establecimientos escolares. Finalmente, en otros países como la Comunidad flamenca de Bélgica, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte dependen de la autonomía curricular de los propios centros.

Pasando a la segunda de las innovaciones que nos proponíamos analizar, la diversificación o ampliación de la oferta de lenguas extranjeras que pueden ser estudiadas, en líneas generales todos los países tienden a incorporar en los planes de estudios un número cada vez mayor de lenguas que pueden ser cursados por el alumnado de los niveles de escolarización obligatoria (primaria y secundaria inferior -ESO en el caso de nuestro país-, para entendernos), así como en la enseñanza post-obligatoria (Bachillerato y Formación

Profesional en España).

Comenzando con las principales reformas llevadas a cabo en la década de los 70, señalaremos que en estas fechas empieza a cuestionarse en Alemania la posición ocupada por el inglés como primera lengua extranjera, principalmente en el *Gymnasium*. Es a partir de entonces cuando se decide comenzar a ofertar el francés y el inglés en condiciones de igualdad en este nivel educativo, equivalente a nuestro actual Bachillerato. A partir de mediados de los 70, la oferta se hace cada vez más amplia.

En España, dentro del marco de la Ley General de Educación de 1970, existía la posibilidad de cursar francés o inglés en el primer ciclo de la Educación General Básica. Sin embargo, como ya indicamos en otro lugar, era raro que esa posibilidad se llevase a la práctica en los centros públicos, donde mayoritariamente se comenzaba el estudio obligatorio de una lengua extranjera a lo largo de los tres cursos de la Segunda Etapa. En la actualidad, cuestión ésta que ya hemos apuntado repetidas veces, se han incorporado las enseñanzas de un segundo idioma optativo en los currícula de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El inglés es la lengua más estudiada como obligatoria, mientras que el francés ocupa ese puesto como segunda lengua extranjera optativa⁴⁰.

Por lo que respecta a la situación en países del entorno nórdico, se detecta una

⁴⁰ Puede comprobarse este extremo en las *Nuevas orientaciones* para la Segunda Etapa publicadas en 1971 (*Nuevas Orientaciones. Educación General Básica. Segunda Etapa*, 1971) y también en las correspondientes a la Primera Etapa (*Nuevas Orientaciones. Educación General Básica. Primera Etapa*, 1970), figurando en ellas especificados los contenidos a trabajar en caso de que se inicien las enseñanzas de idioma antes de la edad establecida obligatoriamente. Por lo que respecta a las lenguas ofertadas, en principio se contemplaban también el alemán, portugués y el italiano. Sin embargo, los Programas renovados (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior. 6º, 7º y 8º curso*, 1982) incluirán sólo los idiomas inglés y francés. De hecho éstas han sido desde entonces las dos lenguas extranjeras presentes de manera casi exclusiva en nuestro sistema educativo, situación que, como demostramos en nuestro estudio, sigue vigente en la actualidad, aunque con una inversión de roles. Así, hasta finales de los años 70 el francés era la lengua extranjera más escogida por el alumnado, pasando a ser sustituida en ese papel por el inglés hacia mediados de la década de los 80. Actualmente, en la ESO, el inglés es la lengua más escogida como idioma obligatorio en primaria y secundaria, pero el francés continúa estando presente como segunda lengua extranjera optativa más elegida, frente a la escasa implantación, aunque tendente a crecer, del alemán. (Cfr. nuestro estudio sobre los idiomas extranjeros cursados por el alumnado de EGB/Ed. Primaria y ESO).

tendencia, ya desde la década de los 70, a diversificar la oferta de lenguas extranjeras a estudiar. Así, en Finlandia, desde la creación de la *peruskoulu/grundskola* en esas fechas, el alumnado puede escoger, además de la otra lengua oficial del país, entre el inglés, el alemán, el francés y el ruso como primera lengua obligatoria. No obstante, el inglés es la lengua más escogida. En Noruega, el programa nacional para la enseñanza obligatoria de 1974 (conocido como M-74) añadió el alemán, el francés, el español y el ruso a la lista de lenguas que podían ser elegidas en calidad de optativas. En Islandia, en el marco de la enseñanza obligatoria de 1976, los establecimientos escolares proponen una tercera lengua extranjera como optativa, en general el alemán, al alumnado del último curso.

En la década de los 80, otros países empezaron también a modificar la oferta de lenguas en los planes de estudios. Así, en Austria, desde 1983 pueden cursarse en primaria las lenguas de los países limítrofes. En Finlandia, a partir de 1985 se introduce la posibilidad de cursar una lengua extranjera como optativa a partir del quinto curso de enseñanza obligatoria, animándose así al alumnado a estudiar otra lengua que no fuese el inglés, que era la más estudiada hasta ese momento. En Portugal, con la reforma de 1989, se amplía la oferta a tres lenguas extranjeras entre las que el alumno o alumna ha de escoger una como materia obligatoria en el segundo ciclo del *ensino básico* o como opción obligatoria en el tercer ciclo de este nivel educativo.

Dentro del Reino Unido, en Inglaterra y Gales, aunque desde la década de los 60 los informes oficiales defendían una diversificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras, hemos de esperar a 1988 para que una normativa gubernamental empuje a las escuelas y a las autoridades educativas locales a asegurar que una proporción importante de su alumnado estudie como primera lengua extranjera otro idioma distinto del francés, que ha sido y sigue siendo la lengua más escogida, aún cuando la actual normativa permite elegir otras lenguas. En fechas más recientes, concretamente en 1995, se han introducido en Inglaterra escuelas especializadas en la enseñanza de las lenguas, pero fuera ya del sistema educativo. Finalmente, en Escocia, a partir de 1989, también el ministerio exhorta a las autoridades locales y a los establecimientos escolares a que introduzcan las enseñanzas de otras lenguas

extranjerías y no exclusivamente del francés.

Entre los países en vías de adhesión, Eslovenia, en 1981 ha introducido el italiano como materia optativa en primaria y, cuatro años más tarde, en 1985, el francés.

Es sin embargo en el curso de la década de los 90 cuando un número importante de países empiezan a adoptar disposiciones encaminadas a ampliar la oferta lingüística en sus respectivos sistemas educativos. En los Países Bajos, el programa de 1991 del *MAVO*, *HAVO* y *VWO*⁴¹ introduce una innovación: la posibilidad para el alumnado de elegir entre el español, el árabe, el turco y el ruso (este último sólo en el *HAVO* y el *VWO*). Desde el año 1999-2000, con la introducción de un nuevo programa de estudios en las escuelas de secundaria superior general (equivalente a nuestro Bachillerato), se ha añadido el italiano a la lista de lenguas que pueden ser estudiadas en el *HAVO* y en el *VWO*. Dinamarca, por su parte, en el año 1994, dentro del marco de reforma de la *folkeskole*, introduce el francés como segunda lengua extranjera como alternativa al alemán a partir del séptimo curso. En Grecia, en el año académico 1993-94, la oferta de lenguas se ha visto ampliada con la introducción de una segunda lengua obligatoria en el *gymnasio*, pudiendo elegir el alumnado entre el francés y el alemán. En Suecia, a partir de 1994, la elección de la segunda lengua extranjera se efectúa a partes iguales entre el francés, el alemán y el español. En Finlandia, en 1996 se ha puesto en marcha un proyecto nacional (proyecto Kimmoe 1996-2000) cuyo objetivo es la diversificación del programa de lenguas.

⁴¹ El *MAVO* (*Middelbaar Algemeen Voortgezet Onderwijs*) es la educación secundaria general de primer ciclo o etapa (secundaria inferior, obligatoria). Tiene una duración de 4 años, entre los 12 y 16 años de edad. Al término de estos estudios, el alumnado puede examinarse a dos niveles diferentes: "D", el más alto, y "C", algo más fácil. El *MAVO* apunta sobre todo a preparar al alumnado para la educación secundaria profesional. Gran parte del alumnado decide continuar posteriormente estudios conducentes a la educación profesional superior (José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, pág. 410). El *HAVO* (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs*) es un tipo o rama de educación secundaria general de ciclo superior. Dura cinco años y está fundamentalmente dirigida a preparar al alumnado para la educación profesional superior (José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, pág. 513). Finalmente, el *VWO* (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*) es una educación secundaria de carácter académico o preuniversitario. Tiene tres formas institucionales distintas: el *gymnasium*, el *atheneum* y el *lyceum*. En los últimos años, las diferencias entre estos tipos de institución se han vuelto menos pronunciadas (José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996, pág. 623).

En el caso de los países en vías de adhesión, los cambios más trascendentes se han producido a principios de la década de los 90, siendo éstos una consecuencia lógica de los importantes cambios políticos ocurridos en Europa del Este. Así, el ruso ha ido perdiendo ese estatus de lengua prioritaria de que gozaba en el sistema educativo en países como Hungría (1989), en la antigua Checoslovaquia, Lituania y Polonia (1990), en Letonia (1991), en Estonia (1992) y en Bulgaria (1993), convirtiéndose en una lengua más entre otras.

Hay que hacer constar también, pese a todo, que esa tendencia mayoritaria hacia la diversificación de la oferta lingüística encuentra su contrapartida en el hecho de que determinados países imponen qué lengua debe ser cursada como primera lengua extranjera obligatoria, concediéndose prioridad al inglés. Así en Suecia (1962), en Chipre (1965), en Noruega (1969), en Dinamarca (1970), en los Países Bajos (1985), en Grecia (1992), en Liechtenstein (1996) y en Letonia (desde 1997-98), el alumnado se ve obligado a estudiar inglés como primer idioma durante el período de escolaridad obligatoria. En Luxemburgo, desde 1912, el alemán y el francés son obligatorios en el nivel de primaria. A partir de finales de los años 40, en Islandia, el danés es impuesto como primera lengua extranjera obligatoria a partir de la edad de 13 años y el inglés como segunda lengua obligatoria a partir de los 14 años.

5.2 Lugar ocupado por las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos

Tras la panorámica histórica sobre la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, ofrecida, a modo de contextualización, en nuestro anterior apartado, nos disponemos ahora a entrar de lleno en el análisis comparativo de la situación actual. Comenzaremos pues por ofrecer datos sobre las distintas posiciones que puede ocupar la lengua extranjera en los sistemas educativos, que serían tres: primera lengua obligatoria, segunda lengua obligatoria y materia optativa de oferta obligada.

5.2.1 Primera lengua obligatoria

Todos los países excepto Irlanda imponen la enseñanza de al menos una lengua extranjera a todo el alumnado. En Irlanda, todos los alumnos y alumnas aprenden el inglés y el irlandés, pero en los programas oficiales no se las considera como extranjeras.

Por lo que respecta a la edad de comienzo del aprendizaje de una primera lengua extranjera como materia obligatoria, ésta se sitúa, según los países, entre los 8 y los 11 años⁴². Constituyen una excepción cinco países: Luxemburgo, Noruega y Austria, donde se empieza a los 6 años; Italia, donde se hace a los 7; y finalmente Bélgica (Comunidad flamenca), donde se inicia a los 12 años. Ofrecen igualmente situaciones diferentes Finlandia, Suecia y Escocia, países donde las autoridades educativas no imponen la edad de comienzo, siendo los establecimientos escolares quienes toman esta decisión. En la mayoría de las escuelas finlandesas se empieza a los 9 años, en Suecia a los 10 como muy tarde. En Escocia, los *curriculum guidelines* no imponen la enseñanza de ninguna materia excepto la religión, pero sí invitan a los establecimientos escolares a introducir la primera lengua obligatoria a los 10 u 11 años.

5.2.2 Segunda lengua obligatoria

La mayor parte de los países de la Unión Europea, al igual que todos los países en vías de adhesión y los de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo imponen al alumnado el aprendizaje obligatorio de dos lenguas extranjeras en algún nivel de escolarización de los considerados en el estudio (Infantil, Primaria, Secundaria inferior y Secundaria superior general). Constituyen una excepción a esta tendencia general algunos países de la Unión Europea: Bélgica (Comunidades germano-hablante y francesa),

⁴² Así ocurre en España, donde, tras la implantación de la LOGSE, el aprendizaje de un idioma obligatorio se inicia en el Segundo Ciclo de Educación Primaria.

España⁴³, Italia, Portugal, el Reino Unido e Irlanda, país este último donde, como decíamos, no se enseña ninguna lengua extranjera obligatoria. En Portugal, los alumnos y alumnas que en el último ciclo de la enseñanza básica (*ensino básico*) no han elegido como optativa una segunda lengua extranjera, tienen que estudiar obligatoriamente dos lenguas en el nivel de secundaria superior. A partir del año 2002, el estudio de una segunda lengua extranjera será obligatorio para todo el alumnado en la enseñanza básica. Por otra parte, en Alemania, el estudio obligatorio de un segundo idioma se ve restringido a los alumnos que asisten al *Gymnasium*⁴⁴.

En ocho países de la Unión (Bélgica, Comunidad flamenca; Grecia, Francia, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Finlandia y Suecia), la enseñanza de una segunda lengua extranjera es prescriptiva ya durante los años de escolarización obligatoria. Por lo que respecta a los países en vías de adhesión y países de la Asociación Europea de Libre Intercambio, el número de países donde se da esa misma circunstancia es todavía mayor. Únicamente Noruega, la República Checa, Hungría, Polonia y Eslovenia convierten en obligatorio el estudio de un segundo idioma en el nivel post-obligatorio.

⁴³ Recordamos aquí que en España la segunda lengua extranjera constituye una materia optativa de oferta obligada por parte de todos los centros tanto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato LOGSE. Esto quiere decir que los alumnos y alumnas de estos niveles educativos tienen en principio la libertad de elegirla o no.

⁴⁴ En Alemania existe una diferencia entre el *Gymnasium*, instituto de Enseñanza Media donde estudia el alumnado que va a realizar posteriormente estudios universitarios, y la *Realschule*, instituto donde se cursan estudios de tipo profesional y que al finalizar permiten también pasar al ciclo superior del *Gymnasium* y obtener el *Abitur* (título de bachillerato necesario para el acceso a la enseñanza superior. En el *Diccionario Europeo de la Educación* (José Luis GARCÍA GARRIDO, 1996), en la entrada correspondiente a *Abitur* (pág. 14) puede leerse: “Se denomina así a la graduación en un *Gymnasium* o institución formativa similar, graduación que viene también llamada prueba de madurez y que da acceso a la enseñanza superior sin prueba de acceso añadida”. En este mismo diccionario (pág. 308) se define el *Gymnasium* como “Escuela secundaria inferior y superior en la que, tras finalizar trece años de estudios, puede obtenerse el *Abitur*”. Con respecto a la *Realschule* alemana, en esta misma fuente (pág. 507) se apunta que “Es un centro de formación secundaria general, en cuyo plan de estudios se cuidan especialmente aspectos prácticos o realísticos”. Una explicación bastante clarificadora de la estructura del sistema educativo alemán, especialmente en secundaria, así como del lugar que ocupa la enseñanza de las lenguas extranjeras en los distintos niveles puede consultarse en Michel CANDELIER y Gisela HERMANN-BRENNECKE (1998).

5.2.3 Lengua extranjera como optativa de oferta obligatoria

En la mayor parte de los países, los centros escolares tienen la obligación de incluir una segunda lengua extranjera entre el catálogo de materias ofertadas para ser cursadas como optativas. Este fenómeno ocurre principalmente en los países de la Unión Europea (España es uno de ellos) y de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo, afectando al alumnado de los niveles de secundaria inferior y secundaria superior. Por el contrario, en los países en vías de adhesión, exceptuando el caso de Eslovaquia, la oferta obligatoria por parte de los centros de enseñanza de una segunda lengua extranjera como optativa se produce sólo después de acabar la enseñanza obligatoria.

5.3 Catálogo de lenguas extranjeras ofertadas en la enseñanza obligatoria

A la hora de abordar este subapartado, nos vemos obligados a efectuar una distinción entre dos niveles: las posibilidades de elección contempladas a nivel teórico y las posibilidades de elección real. No es infrecuente que el abanico o catálogo de lenguas extranjeras ofertadas al alumnado como primera o segunda opción que figuran mencionadas en los documentos oficiales no se corresponda con la oferta efectuada a la hora de la verdad por los centros educativos a los estudiantes. Abordaremos pues, primeramente, ese nivel teórico de la oferta para explicar posteriormente qué factores limitan su materialización en la práctica y cuáles son las posibilidades de elección real que tiene el alumnado en los diferentes países.

Antes de pasar de lleno a las cuestiones antes apuntadas, estimamos conveniente incluir en esta sección las reflexiones efectuadas por Sue WRIGHT (1995), en un artículo dedicado precisamente a la planificación y política lingüística en Europa donde analiza los problemas asociados a la necesidad, por parte de los europeos de comunicarse en esta entidad supranacional. La autora ofrece así, en este trabajo, una pequeña panorámica de las lenguas extranjeras más aprendidas en el seno de la Unión. La fecha del estudio, 1995, nos sirve un poco de punto de partida previo a la exposición de datos más actuales. Las grandes tendencias esbozadas por esta autora tienden, no obstante, a mantenerse invariables. En su opinión,

resulta curioso observar cómo, en los distintos sistemas educativos la oferta de lenguas extranjeras en la práctica es relativamente limitada, oscilando entre tres y cinco, raramente más y frecuentemente menos. Así, a grandes rasgos, la elección de la lengua extranjera a estudiar en la institución escolar giraría en torno a la siguiente lista: inglés, francés, alemán, español, italiano y, finalmente, ruso. Se detectaría, pues, una tendencia por parte de los países a ofertar tan sólo las lenguas más extendidas. Según sigue indicando Sue WRIGHT, para aquellos europeos que no tienen el inglés como lengua nativa, dicha lengua constituye la opción preferente. De otra parte, para los hablantes anglófonos, la primera lengua extranjera sería el francés. En el resto de países, el francés estaría en claro declive como primer idioma extranjero estudiado. Por lo que respecta al alemán, estaría presente como lengua extranjera en el Reino Unido y Francia, si bien ganaría popularidad a medida que nos movemos hacia el este del continente. Finalmente, sólo un número reducido de escolares europeos aprenderían el español y el italiano. Las restantes lenguas nacionales de Europa estarían escasamente representadas en el nivel de secundaria y universitario. Sue WRIGHT intuye ya en su trabajo cómo la futura incorporación de otros países a la Unión Europea, en especial de los pertenecientes al antiguo bloque del este, puede ser una fuente importante de cambios. Los datos que ofrecemos en nuestros gráficos permiten comprobar cómo en los antiguos países del Este dichos cambios están efectivamente produciéndose (Cfr. Gráficos 3.8 y 3.10). Se detecta así una menor presencia del ruso, y una clarísima preferencia por incorporar las enseñanzas del inglés o el alemán. Por otra parte, la oferta teórica refleja una diversidad lingüística que no se corresponde con las posibilidades de elección real que después se ofrecen al alumnado en la práctica. Significa esto que continúa siendo una realidad la tendencia a limitar el número de lenguas ofertadas a aquellas que son más habladas

5.3.1 Oferta teórica

El abanico de lenguas extranjeras contenidas en los documentos oficiales que se ofrecen como *primera lengua extranjera obligatoria* es bastante limitado. La mayor parte de los países de la Unión Europea llegan a ofertar hasta seis. Otros países incluyen todavía más: es el caso de Austria, con ocho lenguas; de Francia, con doce; y del Reino Unido

(Inglaterra y Gales), con diecinueve. En todos los países en vías de adhesión, el número de lenguas ofertadas tampoco supera las seis. España, al igual que Finlandia y Hungría, son los únicos países que no establecen una lista precisa de las lenguas extranjeras que pueden escogerse⁴⁵.

Por lo que respecta a la *segunda lengua extranjera obligatoria*, en los países de la Unión, el listado no es mucho más amplio. Constituyen una excepción a la anterior afirmación los Países Bajos, donde la oferta se eleva a siete; y Francia, donde se puede escoger entre unas quince lenguas extranjeras. Para el caso de los países en vías de adhesión, al igual que ocurría para la primera lengua extranjera, el abanico no sobrepasa las seis.

En realidad, en la mayoría de los países los centros ofertan los mismos idiomas como primera y como segunda lengua extranjera.

En algunos países no existe posibilidad real de elegir qué lengua extranjera se quiere estudiar como primer idioma obligatorio. El alumnado se ve así obligado a cursar aquel que se le impone. El inglés, por ejemplo, es enseñado como primera lengua extranjera en Dinamarca, en Grecia, en los Países Bajos, en Suecia, en Liechtenstein, en Noruega, en Chipre y en Letonia. A su vez, el francés es primer idioma obligatorio en la Comunidad germano-hablante de Bélgica, el alemán ocupa ese lugar en Luxemburgo y el danés lo hace en Islandia.

El documento apunta que, del conjunto de las once lenguas oficiales de la Unión Europea,

⁴⁵ La normativa de la LOGSE, hasta la reciente publicación del Real Decreto 3473/2000 por el que se modifican las enseñanzas mínimas de la etapa de educación secundaria obligatoria, no especifica en ningún momento qué lenguas extranjeras pueden ser objeto de enseñanza en el sistema educativo español. De hecho, el *Diseño Curricular Base* para la etapa de ESO (MEC, 1992b y, en el caso de la Comunidad Autónoma Gallega, XUNTA DE GALICIA, 1992) lleva como título genérico "Lenguas Extranjeras" y, para el idioma optativo, "Segunda Lengua Extranjera" (MEC, 1992c y Orde de 1 de febreiro de 1995, DOG 30-III-1995).

“únicamente el inglés está presente en todos los países (que proponen listas) en el momento de la elección de la primera y/o de la segunda lengua extranjera obligatoria (excepto en Bélgica -Comunidad germano-hablante- y en Luxemburgo). El francés y el alemán forman igualmente parte de las lenguas ofertadas en un gran número de países. El español y/o el italiano aparecen también en algunos países como Francia, Italia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Suecia, El Reino Unido para la Unión Europea, así como Bulgaria, la República Checa, Rumania y Eslovaquia para los países en vías de adhesión. El ruso está igualmente presente en todos los países en vías de adhesión (excepto en Chipre y en Eslovenia), al igual que en Francia, en Italia, en los Países Bajos, en Austria y en el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia)” (EURYDICE, 2001b, pág. 94).

5.3.2 Factores que limitan la oferta

Como decíamos, el abanico real de lenguas extranjeras ofertado por los centros de enseñanza al alumnado es mucho más limitado que el propuesto por los documentos oficiales. Entre las razones que explican esta separación entre teoría y práctica pueden alegarse las siguientes:

- 1º) Obligación de contar con un número mínimo de estudiantes interesados en una determinada lengua para poder formar grupo.
- 2º) Falta de profesorado especialista para impartir algunas lenguas.
- 3º) Criterios subjetivos de los propios centros escolares, que les llevan a tratar de satisfacer la demanda expresada por la mayoría de los padres o del alumnado.
- 4º) La fuerza de la tradición, que conduce a mantener en el sistema educativo determinadas lenguas porque han sido enseñadas durante mucho años. La continuidad de la enseñanza del francés en las escuelas rumanas constituye un buen ejemplo de este tipo.
- 5º) El contexto lingüístico y cultural creado por los países o regiones limítrofes explica a veces la razón de que se oferte una lengua concreta (caso de Alemania con el Francés, Francia con el alemán o el español, por ejemplo; también ocurre el fenómeno en Italia, Portugal y Eslovenia).

Sin embargo, como muy certeramente se apunta en este análisis comparativo, está

claro que el inglés predomina en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de escolarización obligatorios , y que la causa de ello se encuentra en la necesidad de responder a las exigencias del mundo de la economía:

“Para poder responder adecuadamente a los imperativos del mundo económico, los establecimientos escolares de la mayoría de los países tienden a ofertar el inglés como primera lengua extranjera. Algunos llegan casi a imponerla” (EURYDICE, 2001b, pág. 96)⁴⁶.

También es cierto que, frente a esa uniformidad lingüística, existen países que ponen en práctica políticas dirigidas hacia una diversificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estas iniciativas se iniciaron ya en la década de los noventa. Es el caso, por ejemplo, de los Países Bajos, Dinamarca, Grecia, Suecia y Finlandia. También en torno a esas fechas deben situarse los grandes cambios en este terreno producidos en los países en vías de adhesión como consecuencia lógica de importantes acontecimientos políticos como la caída del muro de Berlín. Así, en países como Hungría (1989), la antigua República federal Checa y Eslovaca, Lituania, Polonia, Letonia, Estonia y Bulgaria, el ruso ha perdido su estatus de lengua extranjera enseñada prioritariamente en el sistema educativo para convertirse en una lengua más entre otras.

5.3.3 Lenguas extranjeras más estudiadas

Aunque nos hemos referido ya a esta cuestión de manera genérica en nuestro anterior apartado, procederemos ahora a exponer una síntesis más detallada de las lenguas extranjeras más estudiadas atendiendo a los diferentes niveles educativos (EURYDICE, 2001b, pág. 96).

⁴⁶ Tal ha sido el caso de Suecia (1962), Chipre (1965), Noruega (1969), Dinamarca (1970), los Países Bajos (1985), Grecia (1992), Liechtenstein (1996) y Letonia (1997-98), donde el inglés se impone como primera lengua extranjera a enseñar en todo el período de escolarización obligatoria (EURYDICE, 2001b, pág. 63).

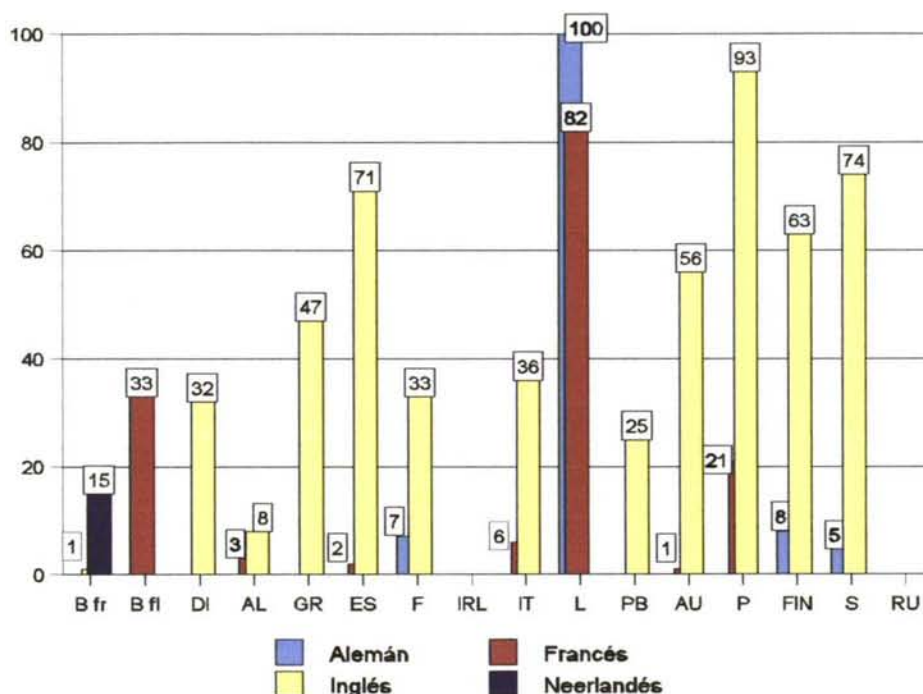


Gráfico 3.7: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en el nivel de primaria (CINE 1, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Unión Europea.

Fuente: Eurostat, adaptado de Eurydice (2001b, pág. 98 y pág. 109).

Códigos de los países:

B fr: Bélgica. Comunidad francesa; **B fl:** Bélgica. Comunidad flamenca; **DI:** Dinamarca; **AL:** Alemania; **GR:** Grecia; **ES:** España; **F:** Francia; **IRL:** Irlanda; **IT:** Italia; **L:** Luxemburgo; **PB:** Países Bajos; **AU:** Austria; **P:** Portugal; **FIN:** Finlandia; **S:** Suecia; **RU:** Reino Unido.

•Notas explicativas:

-Los porcentajes ofrecidos resultan de dividir la cifra del alumnado del nivel de primaria (CINE 1, 1997) que estudia una lengua extranjera por el número total de alumnos y alumnas de primaria, incluyendo al de los años escolares en que no hay idioma. Los casos inferiores al 1% no han sido tenidos en cuenta.

-Salvo excepción, cuando una de las lenguas de Estado es enseñada en las escuelas no siendo la lengua en la que se imparte la enseñanza, no se la considera como extranjera.

-La ausencia de porcentajes para Irlanda y el Reino Unido indica que se carece de datos.

•Notas complementarias:

Francia, Austria: datos referidos a 1997-98.

Países Bajos, Portugal: datos referidos a 1995-96.

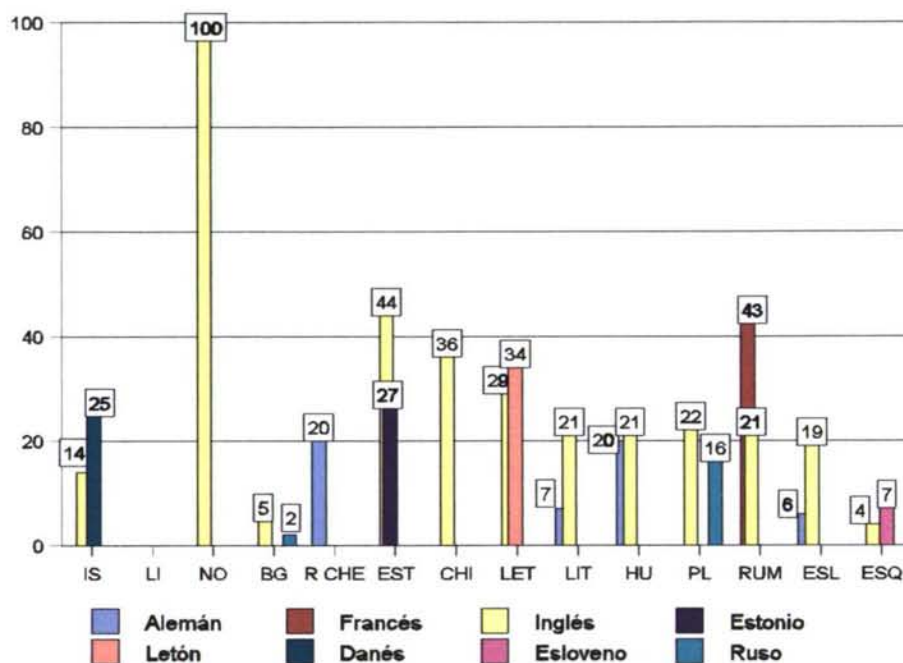


Gráfico 3.8: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en el nivel de primaria (CINE 1, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo y países en vías de adhesión.

Fuente: Eurostat, adaptado de Eurydice (2001b, pág. 98 y pág. 109).

Códigos de los países:

•Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio: IS: Islandia; LI: Liechtenstein; NO: Noruega
 •Países en vías de adhesión: BG: Bulgaria; R CHE: República Checa; EST: Estonia; CHI: Chipre;
 LET: Letonia; LIT: Lituania; HU: Hungría; PL: Polonia; RUM: Rumanía; ESL: Eslovenia; ESQ: Eslovaquia.

•Notas explicativas:

-Los porcentajes ofrecidos resultan de dividir la cifra del alumnado del nivel de primaria (CINE 1, 1997) que estudia una lengua extranjera por el número total de alumnos y alumnas de primaria, incluyendo al de los años escolares en que no hay idioma. Los casos inferiores al 1% no han sido tenidos en cuenta.
 -Salvo excepción, cuando una de las lenguas de Estado es enseñada en las escuelas no siendo la lengua en la que se imparte la enseñanza, no se la considera como extranjera.
 -La ausencia de porcentajes para Liechtenstein indica que se carece de datos.

•Notas complementarias:

Liechtenstein: datos nacionales (1996-97); 20% del alumnado aprende inglés.
 Noruega: datos referidos a 1995-96.
 Polonia: las cifras incluyen al alumnado del nivel CINE 2.
 Estonia, Letonia, Eslovaquia: la lengua de Estado enseñada en las escuelas es considerada como extranjera cuando no es la lengua en que se imparte la enseñanza.

En el nivel de *enseñanza primaria* (Cfr. Gráficos 3.7 y 3.8) , el inglés es impuesto como primera lengua extranjera obligatoria por ocho países: Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Suecia, Liechtenstein, Noruega, Chipre y Letonia. En aquellos países donde resulta posible la elección entre varias lenguas extranjeras, el inglés se sitúa en primera posición como lengua más escogida. Así, estudian inglés la gran mayoría de los alumnos y alumnas en Portugal (93%), España (71%)⁴⁷ y Suecia; y lo hacen más de la mitad en países como Finlandia (63%) y Austria (56%). En los países en vías de adhesión, el inglés ocupa también un lugar importante, aunque con porcentajes de alumnado inferiores a los de la Unión. Las cifras más elevadas, dentro de este último grupo, corresponden a Estonia (44%) y a Chipre (36%). En países como Lituania, Hungría, Polonia y Eslovenia, los porcentajes se sitúan en torno al 20%.

Se aprende francés como primera lengua extranjera en primaria en Rumania (43%) y en la Comunidad flamenca de Bélgica (33%). En Islandia ese lugar lo ocupa el danés (25%) y en la Comunidad francesa de Bélgica, el neerlandés (15%).

Hay que destacar, por otra parte, una importante presencia del alemán, aunque en segunda posición, después del inglés, en varios países en vías de adhesión. Concretamente, en la República Checa, donde es la primera y única lengua enseñada (20%) en primaria; en Hungría, donde, aunque en segunda posición, con un 20% de alumnado que la cursa, casi se equipara al inglés (21%). Ya en menor medida, el alemán está presente también en Lituania (7%) y en Eslovaquia (6%). Frente a esta posición del alemán, el francés apenas es enseñado en los países en vías de adhesión, aunque constituye la excepción el caso de Rumania, donde es el primer idioma en el nivel de primaria con un 43% de alumnado que lo estudia.

⁴⁷ Hay que tener en cuenta que las cifras que se ofrecen para España, al igual que las de los restantes países, se refieren sólo a los centros públicos y privados concertados.

Una mirada a los Gráficos 3.7 y 3.8, que sintetizan la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria en el conjunto de países que nos ocupa, permite apreciar claramente cómo, en líneas generales, existe una coincidencia entre los países de la Unión Europea en cuanto al predominio del inglés como primera lengua más escogida, al que seguiría, con porcentajes mucho más bajos, el francés. El inglés, aunque también muy presente en los países en vías de adhesión, lo está en menor medida, siendo muy importante, como decíamos, la presencia del alemán como segunda lengua más escogida. Por el contrario, el ruso está escasamente representado en estos países. No resulta difícil proporcionar una interpretación de este cambio: tras la caída del muro de Berlín, los países del antiguo bloque del Este se han convertido en un buen caldo de cultivo para la expansión del alemán, siendo este hecho consecuencia del desplazamiento de los intereses económicos de Alemania hacia la zona europea del este.

La comparación de los Gráficos 3.7 y 3.8 pone de manifiesto también que la presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de primaria es mayor en los países de la Unión Europea y de la Asociación Económica de Libre Intercambio (si exceptuamos el caso de Liechtenstein, país del que carecemos de datos) que en los países en vías de adhesión. Queremos decir con ello que cursan idiomas extranjeros porcentajes más elevados de alumnado en los primeros que en los segundos.

En el nivel de *enseñanza secundaria* inferior y superior, o general, si se prefiere el término (CINE 2 y CINE 3, 1997), existe igualmente un predominio del inglés (Cfr. Gráficos 3.9 y 3.10). En países como Alemania, España, Francia, Austria y Finlandia, el inglés es la primera lengua extranjera enseñada, con más de un 90% del alumnado que la cursa. En los países en vías de adhesión, el aprendizaje de la lengua anglosajona está también ampliamente extendido, variando los porcentajes entre un 55% en la República Checa y un 82% en Estonia como primera lengua más escogida.

En Suecia, Dinamarca, Noruega y Chipre, el inglés es obligatorio tanto en la enseñanza secundaria inferior (equivalente a nuestra ESO) como superior (equivalente a

nuestro Bachillerato). De ahí que sea cursada por el 100% del alumnado de esos niveles como primer idioma extranjero. También en Grecia y Letonia el inglés es cursado con carácter obligatorio, aunque sólo en el nivel de secundaria inferior, lo que explica que los porcentajes de alumnado que la estudian como primer idioma no alcance el 100%, ascendiendo respectivamente a un 83% y 73%.

El neerlandés, el francés y el alemán son las otras tres lenguas elegidas en primer lugar en el nivel de secundaria general. Un 70% del alumnado estudia neerlandés en la Comunidad francesa de Bélgica. En países como Rumania, Irlanda y la Comunidad flamenca de Bélgica, el francés es enseñado como primera lengua al 74%, 70% y 95% del alumnado respectivamente. En Hungría y en Eslovaquia, un 48% y un 62% de los alumnos y alumnas escogen alemán como primera lengua extranjera, siendo sin duda en este caso la proximidad geográfica de Alemania un factor determinante de ello.

En cuanto a la segunda lengua extranjera en el nivel de secundaria, hay países que imponen una determinada lengua. Así ocurre con el francés en Luxemburgo, en Liechtenstein y en Chipre y con el inglés en Islandia. En los restantes, las más escogidas son el francés y el alemán. El francés destaca como lengua muy estudiada en Grecia (63%) y, en menor medida, en Italia (34%), en Alemania (24%), en España (23%)⁴⁸ y en Austria (13%). Escogen alemán un 76% de los estudiantes en Dinamarca, un 44% en Suecia, un 35% en Noruega y un 25% en Irlanda. En los países en vías de adhesión, el ruso aparece como la primera lengua más estudiada en Bulgaria, Estonia, Letonia y Lituania. Le siguen el alemán, estudiado en la República Checa, Polonia y Eslovenia, y el inglés, que es estudiado en Hungría, Rumania y Eslovaquia.

⁴⁸ Téngase en cuenta que en las cifras correspondientes a España se incluye tanto al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria como al de Bachillerato LOGSE y que los porcentajes se refieren al curso 1998-99. En los datos que presentamos en nuestro estudio, circunscrito a los idiomas extranjeros cursados en la etapa de ESO, para el curso 1997-98, último del que ofrecemos información, hacemos constar que más de un 40% del alumnado cursa ya un segundo idioma optativo, siendo éste mayoritariamente el francés.

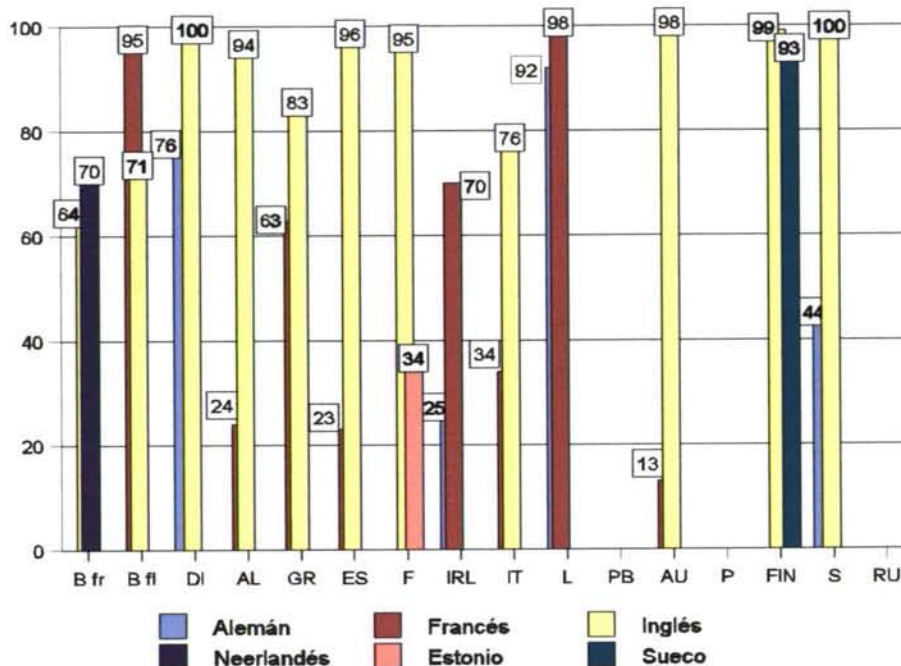


Gráfico 3.9: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en enseñanza secundaria general (CINE 2 y CINE 3, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Unión Europea.

Fuente: Eurostat, adaptado de Eurydice (2001b, pág. 99 y pág. 109).

Códigos de los países:

B fr: Bélgica. Comunidad francesa; **B fl:** Bélgica. Comunidad flamenca; **DI:** Dinamarca; **AL:** Alemania; **GR:** Grecia; **ES:** España; **F:** Francia; **IRL:** Irlanda; **IT:** Italia; **L:** Luxemburgo; **PB:** Países Bajos; **AU:** Austria; **P:** Portugal; **FIN:** Finlandia; **S:** Suecia; **RU:** Reino Unido.

•Notas explicativas:

-Los porcentajes ofrecidos están calculados con independencia de que exista o no obligatoriedad de cursar el idioma. Los casos inferiores al 1% no han sido tenidos en cuenta.

-Salvo excepción, cuando una de las lenguas de Estado es enseñada en las escuelas no siendo la lengua en la que se imparte la enseñanza, no se la considera como extranjera.

-La ausencia de porcentajes para los Países Bajos, Portugal y el Reino Unido indica que se carece de datos.

•Notas complementarias:

Francia: en el nivel CINE 3 se incluye al alumnado de enseñanza tecnológica junto con el de secundaria general.

Irlanda: únicamente se incluye al alumnado que estudia a tiempo completo.

Países Bajos: según la inspección nacional, el porcentaje de alumnado del VWO, HAVO y MAVO/BVO que en el año 1999 escogió inglés, alemán o francés en el examen nacional, se distribuía de la siguiente manera: inglés, 99%; alemán, 41% y francés, 21%.

Austria: datos referidos a 1997/98

Finlandia: la lengua de Estado enseñada en las escuelas es considerada como extranjera cuando no es la lengua en que se imparte la enseñanza.

Suecia: se incluye únicamente al alumnado del nivel CINE 2.

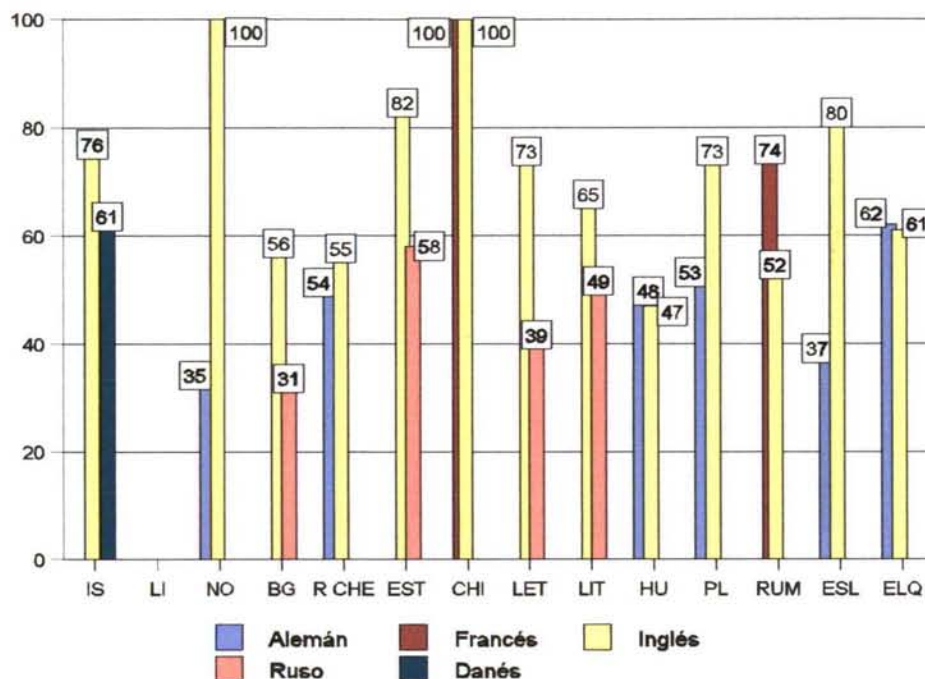


Gráfico 3.10: Las dos lenguas extranjeras más enseñadas en enseñanza secundaria general (CINE 2 y CINE 3, 1997) y el porcentaje de alumnado que las cursa. Año 1996-97. Países de la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo y países en vías de adhesión.

Fuente: Eurostat, adaptado de Eurydice (2001b, pág. 99 y pág. 109).

•Notas explicativas:

-Los porcentajes ofrecidos resultan de dividir la cifra del alumnado del nivel de primaria (CINE 1, 1997) que estudia una lengua extranjera por el número total de alumnos y alumnas de primaria, incluyendo al de los años escolares en que no hay idioma. Los casos inferiores al 1% no están representados.

-Salvo excepción, cuando una de las lenguas de Estado es enseñada en las escuelas no siendo la lengua en la que se imparte la enseñanza, no se la considera como extranjera.

-La ausencia de porcentajes para Liechtenstein indica que se carece de datos.

•Notas complementarias:

Liechtenstein: datos nacionales (1996/97); 79% del alumnado aprende inglés y 77% francés.

Noruega: datos referidos a 1998/99.

Islandia, Eslovenia: en el nivel CINE 3, se incluye al alumnado de la rama profesional.

República Checa: únicamente se incluye al alumnado que estudia a tiempo completo.

Polonia: se incluye únicamente al alumnado del nivel CINE 3.

Una mirada conjunta a los gráficos 3.9 y 3.10, donde presentamos una visión panorámica de la enseñanza de los idiomas en el nivel de secundaria en los 29 países considerados en el estudio, pone de manifiesto la coincidencia existente, a nivel global, entre

los países de la Unión Europea y de la Asociación Europea de Libre Intercambio en la supremacía de las enseñanzas del inglés, situación ésta que se hace extensible también a los países en vías de adhesión. Así, ya sea en calidad de primera o segunda lengua, el inglés está presente en 11 de los 15 países de la Unión y en 2 de la Asociación Europea de Libre Intercambio. Le sigue, como segunda lengua más presente, el francés, cuyas enseñanzas se imparten en 8 de los 15 países. La tercera posición la ocupa el alemán, impartido en 4 países de la Unión y uno de la Asociación Europea de Libre Intercambio. La implantación de las restantes lenguas se restringe a países concretos. Así, el español sólo aparece incluido en Francia, el sueco en Finlandia, el neerlandés en la Bélgica francófona y el danés en Islandia.

Por lo que respecta a los países en vías de adhesión (Cfr. Gráfico 3.10), aparte del predominio absoluto del inglés, presente en los 11 países abarcados en el análisis, a nivel global, ya sea en calidad de primera o segunda más escogida destaca, al igual que ocurría en el nivel de primaria, el alemán, con una importante implantación en 5 países. El tercer puesto le corresponde al ruso, segunda lengua más escogida en un total de 4 de los 11 países. Si comparamos la situación para esta lengua en primaria y en secundaria, vemos que su representación es mayor en este último nivel. El francés, por su parte, cuenta con una escasa representación en este conjunto de países, figurando incluido tan sólo en el caso de Chipre y Rumania. En éstos últimos, no obstante, el grado de implantación del idioma galo es muy importante, siendo cursado en el primer caso por la totalidad del alumnado y, en el segundo, por casi dos tercios, siendo la primera lengua más elegida.

6. CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA: ANÁLISIS COMPARATIVO

En este apartado ofreceremos un análisis comparativo, a nivel europeo, de los programas o recomendaciones oficiales para la enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras en los niveles de enseñanza primaria y secundaria inferior general (Niveles 1 y 2 de la CINE, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

Nuestra exposición, basada en el documento mencionado al comienzo de este capítulo (EURYDICE, 2001b, págs. 149-172), se estructurará en torno a cuatro grandes apartados:

1º) Objetivos generales y metodología.

2º) Objetivos específicos e indicaciones didácticas concernientes a las cuatro grandes competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir, también conocidas como comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) y a los aspectos estructurales de la lengua (gramática, pronunciación y léxico).

3º) Objetivos e indicaciones didácticas relativas a la apertura cultural que conlleva la enseñanza de toda lengua extranjera, siendo éste el apartado que guarda una relación más estrecha con el tema central de nuestra investigación: la indagación sobre el tratamiento que reciben los contenidos socioculturales en la enseñanza del Francés atendiendo especialmente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

4º) Objetivos transversales e indicaciones didácticas orientadas a destacar la contribución del aprendizaje de la lengua extranjera al desarrollo personal cognitivo y afectivo del alumnado.

Como paso previo al examen de los programas y recomendaciones oficiales para lenguas extranjeras en los niveles de escolarización obligatoria de los sistemas educativos europeos, es necesario efectuar algunas aclaraciones de carácter general sobre el conjunto de documentos que han sido sometidos a estudio, así como sobre aquellos puntos a los que, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, prestaremos una atención preferente:

1º) Los textos que recogen los programas de lenguas extranjeras son documentos oficiales elaborados por las autoridades educativas competentes en la materia. Puede tratarse de decretos, órdenes, circulares o leyes. Habitualmente son varios documentos de este tipo los que regulan el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La denominación de dichos

documentos varía según los diferentes países, siendo los textos designados como “programa”, “plan de estudios” o “currículum”⁴⁹.

2º) Nuestro análisis tendrá como foco prioritario el estudio de los documentos oficiales que regulan la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel de secundaria inferior, esto es, en términos de la CINE 1997, el nivel 2, donde se inscribiría la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la LOGSE en España. Ello se debe a que esa es justamente la etapa donde se sitúa la parte práctica de nuestra investigación, nuestro estudio de caso sobre el tratamiento de que son objeto los aspectos socioculturales en un aula de Francés. No obstante, en el curso de nuestra exposición nos referiremos también en numerosas ocasiones a los textos oficiales que contienen las prescripciones mínimas a tener en cuenta por el profesorado para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de escolarización obligatorios, incluyendo, por consiguiente, frecuentes alusiones al nivel de primaria (CINE 1, 1997). Finalmente, haremos asimismo mención más esporádica de otros niveles de escolarización no obligatorios, como la enseñanza secundaria superior (CINE 3, 1997, que equivaldría a nuestro actual Bachillerato) o la educación infantil (CINE 0, 1997).

3º) Dependiendo de los países, los textos oficiales pueden responder a tres planteamientos o concepciones diferentes: un mismo programa para todas las lenguas, un programa específico para cada lengua, o bien un programa con una parte común aplicable a todas las lenguas y una sección específica individual para cada lengua en particular. Los dos últimos modelos de organización son los más habituales.

4º) Objetivos y contenidos serán considerados de manera conjunta debido a que los documentos oficiales no siempre presentan una separación clara entre ambos.

5º) La mayoría de los programas vigentes en el curso 98-99 (fecha a la que se refieren los datos del estudio) para los niveles de primaria y secundaria inferior general en los distintos

⁴⁹ Para el caso de España, la denominación adoptada tras la implantación de la LOGSE es esta última.

países europeos han sido publicados en la década de los noventa⁵⁰.

6º) En la mayor parte de los casos, el contenido de los programas se divide en diferentes secciones estructuradas por nivel de enseñanza, por ciclo de varios años de estudios o por año. La estructura más habitual agrupa el contenido de enseñanza por ciclos que abarcan varios años.

6.1 Objetivos generales y metodología

Los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras recogidos en los programas oficiales de los sistemas educativos europeos para los niveles de escolarización obligatorios (primaria y secundaria inferior) pueden agruparse en torno a tres grandes categorías:

1º) Enseñar una lengua extranjera consiste prioritariamente en conseguir que el alumnado pueda utilizarla como instrumento de comunicación.

2º) Enseñar una lengua extranjera conlleva proporcionar a cada alumno o alumna la posibilidad de construirse una identidad social y cultural al descubrir otra cultura y de reflexionar sobre las características de la suya propia. Esta apertura cultural permite al mismo tiempo promover valores como la tolerancia y el respeto del otro.

En relación con este segundo objetivo cultural, podemos decir que, junto con la justificación de la necesidad de aprender un idioma por motivos de índole práctica y utilitarios, que lleva a situar la meta en la adquisición de un buen nivel de competencia comunicativa, las bases racionales en que se asienta en el momento presente el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma contempla otras finalidades complementarias asociadas al mismo. Rosamond MITCHELL (2000) resume estas últimas en las siguientes:

⁵⁰ Una relación detallada de los años de publicación de los distintos documentos que contienen los programas de lenguas extranjeras vigentes en el año escolar 1998-99 en los niveles de primaria y secundaria inferior general, puede consultarse en EURYDICE, 2001b, págs. 152-154.

- el estudio sistemático de la(s) cultura(s) asociada(s) a la lengua objeto de estudio;
- el desarrollo del conocimiento sobre el lenguaje/la consciencia lingüística; mediante el estudio explícito del sistema lingüístico de la lengua estudiada y la realización de comparaciones con el de la propia lengua materna;
- el desarrollo de actitudes de tolerancia y apertura hacia las diferencias culturales.

De acuerdo con esta autora, este hecho ocurriría de manera generalizada en el terreno de la enseñanza de las lenguas extranjeras, incluso en países no pertenecientes al ámbito europeo, como Estados Unidos. Así, pone a título de ejemplo los *National Standards in Foreign Language Education* articulados por un proyecto nacional desarrollado en Estados Unidos, que se organizan alrededor de cinco grandes temas:

- Comunicación*: comunicar en lenguas distintas del inglés;
- Culturas*: ganar conocimiento y comprensión de otras culturas;
- Conexiones*: establecer relaciones con otras disciplinas y adquirir información;
- Comunidades*: participar en comunidades multilingües tanto en el propio país como en otros lugares del mundo.

“Quizás, el cambio más importante que ha tenido lugar en las bases racionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras en este siglo es el declive internacional de los estudios literarios (exceptuando en algunos sistemas escolares el nivel de secundaria superior, y la enseñanza de nivel superior), y su sustitución por metas más amplias encaminadas hacia la comprensión intercultural” (Rosamond MITCHELL, 2000, pág. 924).

Coincidimos, sin embargo, con Michael BYRAM (cit. en Rosamond MITCHELL, 2000, pág. 924) en señalar que muy poco frecuentemente cualquier otra finalidad no directamente relacionada con el grado de dominio práctico del lenguaje se ve apoyada por una evaluación sistemática del desarrollo o cambio en las actitudes y conocimiento cultural del alumnado, de manera que estas nuevas metas, esto es, las referidas al fomento de la comprensión intercultural, reciben comparativamente en ese sentido una escasa atención sistemática en muchos programas.

3º) Enseñar una lengua extranjera implica también desarrollar en el alumnado una motivación por su aprendizaje e incluso fomentar en él el interés por aprender otras lenguas extranjeras. Se persigue que tome conciencia de las numerosas ventajas personales y profesionales que derivan de su conocimiento. Se considera igualmente que enseñar una lengua es un modo de contribuir al desarrollo personal de los alumnos y alumnas, así como de ayudarles a adquirir las herramientas necesarias para ser más autónomos en su aprendizaje.

Por lo que respecta a la metodología, señalaremos que la mayor parte de los programas oficiales contienen algún tipo de recomendaciones u orientaciones de tipo metodológico, si bien conceden en este terreno un amplio margen de libertad al profesorado. Presentamos en las líneas que siguen las más destacadas:

1º) En lo que atañe al enfoque didáctico general, todos ellos hacen referencia, ya sea de manera implícita o explícita, al *enfoque comunicativo*. Desde esta perspectiva, la enseñanza del vocabulario, de la gramática y de la pronunciación ha de efectuarse siempre en función de objetivos comunicativos.

2º) El error es objeto de tratamiento particular en este enfoque, siendo considerado como una señal de la adquisición progresiva por parte del alumno o alumna de un nuevo sistema lingüístico que no ha de ser sistemáticamente condenado e estigmatizado. Se recomienda así evitar la interrupción del flujo de la comunicación oral espontánea, no debiendo cortarse el discurso del alumnado para corregirle salvo cuando los errores cometidos impidan una comunicación satisfactoria.

3º) Se considera fundamental el contacto o confrontación directa con la lengua objeto de estudio. Profesorado y alumnado deberán procurar servirse de ella lo más posible como vehículo de comunicación en el aula, recurriendo, no obstante, a la lengua materna cuando se considere necesario, por ejemplo, para las explicaciones gramaticales, para verificar la comprensión de una determinada cuestión o para efectuar aclaraciones complementarias.

4º) Por lo que respecta al material didáctico, los programas recomiendan el recurso frecuente a toda una variedad de documentos auténticos de distinta naturaleza: canciones, películas, textos poéticos, recetas de cocina, anuncios publicitarios de prensa o televisión, etc. A la hora de seleccionar este material, se considera indispensable conseguir que se adapte al alumnado y sea capaz de suscitar su interés.

5º) Otras orientaciones metodológicas de carácter más genérico formuladas en la práctica totalidad de los programas se refieren a los siguientes aspectos:

- Necesidad de variar y alternar los métodos utilizados en clase. Se recomienda así abordar la lengua objeto de estudio de manera práctica, apoyándose, muy especialmente en el nivel de primaria, en ejercicios lúdicos y variados. Se insiste igualmente en la necesidad de seguir una progresión cíclica o en espiral, esto es, en volver periódicamente sobre los contenidos a asimilar.

- Invitación a utilizar una metodología activa, centrada en el alumnado. Éste es considerado a la vez como el punto de partida y el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se subraye la importancia de poner en práctica una metodología capaz de dar una respuesta adecuada a las necesidades individuales de cada alumno o alumna.

- Exhortación a variar continuamente en el aula la modalidad de organización del trabajo escolar, posibilitando así que el alumnado trabaje de manera individual, por parejas o en grupo.

6.2 Objetivos específicos: comunicación y aspectos estructurales de la lengua

Expondremos seguidamente un pequeño resumen de los objetivos específicos considerados en los programas oficiales europeos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de escolarización obligatorios. Éstos pueden agruparse en torno a dos grandes ámbitos:

1. El ámbito de la comunicación, donde se contemplan las metas a alcanzar en

relación con las competencias de expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita.

2. El ámbito de los aspectos estructurales de la lengua, donde se incluyen los objetivos a alcanzar en cuanto al conocimiento de la gramática, de la pronunciación y del léxico.

6.2.1 Comunicación: las cuatro grandes competencias

Todos los programas coinciden en señalar que para poder comunicarse en una lengua extranjera se requiere el dominio de un conjunto de competencias comunicativas. La mayoría de ellos estructuran de manera independiente estas últimas alrededor de cuatro grandes ejes: escuchar, hablar, leer y escribir. Además de las competencias comunicativas verbales, entre los objetivos de enseñanza figuran también las competencias comunicativas no verbales. Estas últimas deben ser utilizadas para compensar las posibles lagunas en la expresión lingüística a la hora de comunicarse en la lengua extranjera, facilitando la emisión o la comprensión de un mensaje. De ahí la importancia de comprender el significado de determinados gestos y mímicas.

a) Escuchar

Los objetivos comunicativos asociados a esta macrocompetencia se resumen en la siguiente formulación genérica: escuchar equivale a poder comprender diferentes tipos de mensajes recurriendo a estrategias variadas en distintas situaciones de comunicación. En el Cuadro 3.2 ofrecemos una síntesis de las actividades y estrategias, contenidos y situaciones de comunicación contempladas en los programas de los diferentes países. Por lo que respecta a la forma de llevar a la práctica las actividades de escucha, se insiste en la importancia de contextualizar lo que se va a escuchar y en la necesidad de que los alumnos practiquen una escucha activa, siendo capaces de anticipar, de formular hipótesis sobre el contenido de los mensajes, etc.

CUADRO 3.2: Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia *escuchar*.

Comportamientos (acciones y estrategias)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión global, detallada, etc. • Predecir, inferir, deducir el contenido de un mensaje, utilizar el contexto, algunos conocimientos previos, identificar los indicios de coherencia, retener los elementos clave de un mensaje.
Contenidos (forma y fondo)	<ul style="list-style-type: none"> • Mensaje largo, sencillo, que contenga estructuras lingüísticas familiares para el alumnado, etc. • Mensajes que abarquen una diversidad de voces, de acentos (sociales/regionales) y cuya velocidad de producción sea tanto lenta como moderada o normal. • Instrucciones dadas por el profesor, la propia lección, partes meteorológicas, anuncios publicitarios, etc. • Temas adecuados a la edad e intereses del alumnado.
Situaciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Vida cotidiana: en una estación de tren, etc. • Mensaje escuchado de una cinta magnetofónica o bien emitido directamente por un emisor que está frente a uno. • Tipo de esfuerzos a efectuar por el emisor para hacerse entender.

FUENTE: Tomado de EURYDICE, 2001b, pág. 160.

b) Hablar

Los objetivos comunicativos ligados a esta competencia presentan formulaciones variadas según los distintos países (Cfr., para una visión de conjunto, el Cuadro 3.3).

CUADRO 3.3: Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia *hablar*.

Comportamientos (acciones y estrategias)	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir, contar, describir, preguntar, resumir, criticar, convencer, completar, responder, cantar, etc. • Pedir al interlocutor que repita o formule de otro modo lo que se acaba de decir, utilizar el apoyo de notas escritas, etc.
Contenidos (forma y fondo)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de la vida cotidiana de los propios alumnos (lo que les gusta, lo que no les gusta, sus necesidades, sus opiniones, etc) y de su país. • Utilización de una lengua sencilla, variada. Emplear ésta con frecuencia. • Mensaje coherente, preciso, expresado de acuerdo a las normas habituales de la lengua, memorización parcial de mensajes.
Situaciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las situaciones de la vida cotidiana. • Discusión, con uno o varios interlocutores; tener en cuenta la experiencia o falta de experiencia del destinatario en lo que respecta a hablar con un locutor utilizando una lengua extranjera; presencia de elementos previsibles o imprevisibles en la situación de comunicación, etc. • Observación de las reglas convencionales fundamentales.

FUENTE: Tomado de EURYDICE, 2001b, pág. 160.

En las indicaciones didácticas se invita al profesorado a animar a sus alumnos y alumnas a expresarse en clase en la lengua extranjera de manera frecuente y del modo más espontáneo posible.

c) Leer

Los objetivos de enseñanza relacionados con esta macrocompetencia (Cfr. Cuadro 3.4) están constituidos por dos elementos:

1. Tipos de lectura que los alumnos deben efectuar, así como estrategias y técnicas a poner en práctica para comprender un mensaje escrito.
2. Características del texto, tanto a nivel formal como de contenido.

Son numerosas las indicaciones didácticas referidas a técnicas y estrategias de lectura incluidas en los programas. Destacaremos por su especial relevancia la recomendación de que el profesorado muestre a su grupo de alumnos y alumnas que no es necesario conocer el significado de todas las palabras de un texto para poder entenderlo, así como la necesidad de efectuar en clase distintos tipos de lectura, con mayor o menor grado de profundidad, en función de los objetivos fijados en cada caso.

CUADRO 3.4: Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia leer.

Comportamientos (acciones y estrategias)	<ul style="list-style-type: none"> • Leer de manera global, detallada, para el propio placer personal, localizar informaciones particulares, identificar los aspectos estéticos en un texto, leer en voz alta, etc. • Poder leer entre líneas, ser capaz de diferenciar entre un hecho y una opinión, identificar las articulaciones lógicas del lenguaje, anticipar el contenido de un texto, identificar el sentido de las palabras desconocidas a partir del contexto o bien a partir de los procedimientos de formación de palabras, etc. • Leer de manera autónoma, utilizando diversas obras de referencia o consulta. • Adecuar la velocidad lectora en función de los objetivos de lectura. • Comparar informaciones.
Contenidos (forma y fondo)	<ul style="list-style-type: none"> • Textos sencillos, auténticos o adaptados. • Textos literarios e informativos que susciten el interés del alumnado; mensajes escritos referidos a las actividades a realizar en la clase, etc. • Lengua familiar, lengua estándar.

FUENTE: Tomado de EURYDICE, 2001b, pág. 161.

d) Escribir

Existe también una gran similitud en los programas escolares de los distintos países europeos a la hora de formular los objetivos referidos a esta competencia (Cfr. Cuadro 3.5).

CUADRO 3.5: Objetivos/contenidos comunicativos asociados a la competencia *escribir*.

Comportamientos (acciones y estrategias)	<ul style="list-style-type: none">• Copiar, tomar notas, rellenar un formulario, redactar, escribir libremente o a partir de un modelo, etc.• Utilización de palabras de enlace o nexos, de articulaciones lógicas, hacer el esquema de un texto, etc.• Apoyarse en conceptos o procedimientos adquiridos mediante la lectura de textos, mediante la expresión oral de las propias ideas, mediante la utilización de obras de referencia.
Contenidos (forma y fondo)	<ul style="list-style-type: none">• Mensaje coherente, lógico, estructurado, sencillo, corto, poco o ampliamente basado en fragmentos memorizados, con un nivel de corrección formal mayor que en la expresión oral, etc.• Cartas personales o más formales; textos que expresen una opinión o juicio; redacciones sobre temas inventados, etc.
Situaciones comunicativas	<ul style="list-style-type: none">• Expresarse por escrito de manera adecuada en función del destinatario del mensaje.• Aprender a expresarse por escrito en función de las necesidades de comunicación.

FUENTE: Tomado de EURYDICE, 2001b, pág. 161.

En las indicaciones didácticas, se aconseja al profesorado que proponga a su grupo de alumnos y alumnas la realización de ejercicios de escritura cortos, sencillos y que traten de temas que les resulten familiares. Se recomienda efectuar este tipo de ejercicios con frecuencia en la clase, así como que se corrijan de manera rápida para que el alumnado pueda verificar sus fallos.

6.2.2 Aspectos estructurales de la lengua: gramática, pronunciación y léxico

Todos los programas escolares europeos coinciden en el planteamiento de subordinar el conocimiento gramatical, fonético y léxico a la adquisición de objetivos de tipo comunicativo. Los aspectos estructurales de la lengua son considerados sólo como un instrumento que debe ponerse al servicio de la capacidad para poder expresarse y hacerse entender. Además de estos tres campos, algunos programas incorporan en este apartado la

necesidad de reflexionar sobre la lengua⁵¹.

a) La gramática

Sólo una minoría de programas escolares europeos no formulan de manera expresa algún contenido de enseñanza ligado a la gramática⁵². Los que sí plantean explícitamente este tipo de objetivos suelen incluir un listado detallado de las distintas estructuras gramaticales. En esta categoría entrarían todos los países en vías de adhesión con excepción de Lituania⁵³. No ofrecen listados de estructuras o elementos gramaticales únicamente aquellos programas que se limitan a formular los contenidos en términos de objetivos muy genéricos a alcanzar⁵⁴.

En cuanto a las orientaciones didácticas para este campo, son numerosos, como ya señalábamos antes, los programas que invitan al profesorado a enseñar los elementos gramaticales en función de las competencias comunicativas concretas que se persigue sean adquiridas por el alumnado.

b) La pronunciación

Son varios los programas escolares que omiten cualquier tipo de mención expresa

⁵¹ Tal es el caso de España, donde uno de los bloques de contenido incluidos en el Diseño Curricular Base para la etapa de ESO (MEC, 1992b y, en el caso de la Comunidad Autónoma Gallega, XUNTA DE GALICIA, 1992) lleva justamente por título "Reflexión sobre la lengua".

⁵² Para el nivel de secundaria, los países que no ofrecen una formulación explícita de objetivos gramaticales son Irlanda, Italia, Países Bajos, Suecia, Islandia y Lituania.

⁵³ Ofrecemos la relación completa de países que, en el nivel de secundaria, incluyen una lista de elementos gramaticales: Bélgica (Comunidades francesa, germano-hablante y flamenca), Alemania, Grecia, Francia, Luxemburgo, Austria, Portugal, Reino Unido -Escocia-, Liechtenstein, Bulgaria, República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Hungría, Polonia, Rumania, Eslovenia y Eslovaquia.

⁵⁴ En el nivel de secundaria, es el caso de los programas de Dinamarca, España, Finlandia, Reino Unido -Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte- y Noruega. Para el caso de España, hemos de matizar que se hace mención de manera muy general a los elementos léxicos, funcionales, fonéticos y morfo-sintácticos en el bloque de contenidos correspondiente a la reflexión sobre la lengua, sin que aparezcan listados detallados de elementos.

referida a la enseñanza de la fonética⁵⁵. En los restantes programas se alude a cuestiones como el acento, el ritmo, la correcta entonación de la lengua y la identificación de la relación existente entre grafemas y fonemas. Sólo algunos programas insisten en la importancia de que el alumnado aprenda a distinguir las distintas variedades de lengua nacionales o regionales.

Entre las recomendaciones didácticas efectuadas para la enseñanza de la pronunciación, señalaremos que, en términos generales, se insiste en la necesidad de exponer a los alumnos y alumnas a una lengua auténtica. Se invita igualmente al profesorado a que les haga escuchar distintos tipos de acentos. Entre las actividades propuestas figura la realización de ejercicios de articulación, de discriminación, etc, o bien la práctica de la pronunciación en su conjunto mediante, por ejemplo, la lectura de un texto en voz alta.

c) El léxico

La gran mayoría de los programas contienen formulaciones explícitas de objetivos asociados a la adquisición del léxico⁵⁶. Lo más habitual es que en ellos se enumeren los campos léxicos concretos que el alumnado ha de dominar. Se insiste mucho, a la hora de enunciar los objetivos en este terreno, en la necesidad de adquirir un vocabulario de base que guarde una relación con los intereses personales del alumnado y pueda ser utilizado en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, como por ejemplo la casa, la familia, el tiempo de ocio, la alimentación, etc. Son numerosas las indicaciones en los programas a la importancia de efectuar el aprendizaje del léxico no de manera aislada, sino en contexto o bien en diferentes situaciones comunicativas.

⁵⁵ Es el caso de Irlanda, Italia, Países Bajos, Suecia y Liechtenstein.

⁵⁶ Constituyen una excepción los programas de tres países: Italia, Holanda y Suecia.

d) Reflexión lingüística

Los programas que incorporan la dimensión reflexiva⁵⁷ señalan que ésta favorece la comprensión del funcionamiento de una lengua extranjera, permitiendo a un tiempo profundizar en los conocimientos sobre la propia lengua y, de manera más general, desarrollar las diferentes competencias lingüísticas y comunicativas. Se invita así a establecer comparaciones de fenómenos lingüísticos entre la propia lengua y otras que pueda conocer ya el alumnado, aparte de aquella que está siendo objeto de estudio.

6.2.3 La apertura hacia otra cultura: conocimiento y comprensión del otro

Es precisamente en este apartado donde se sitúan las referencias al ámbito sociocultural incluidas en los documentos oficiales europeos para los diferentes niveles de enseñanza.

La práctica totalidad de los programas escolares europeos del nivel de secundaria contemplan en sus formulaciones el estrecho vínculo existente entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la apertura hacia la cultura de las comunidades donde se habla. Mediante esta apertura hacia otra cultura no sólo se posibilita la adquisición de nuevos conocimientos culturales, sino que se facilita también el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión del otro en su diferencia. Esta conexión está presente también en la mayor parte de los programas de enseñanza primaria, siendo pocos los países que no contemplan ningún objetivo explícito referido a la adquisición de conocimientos culturales⁵⁸. Por lo que concierne a esa dimensión de desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia las otras culturas, sólo existen algunos programas oficiales, ya sean del nivel de primaria o de secundaria, que no hacen mención explícita de este objetivo, justificándose esta circunstancia porque dicho objetivo aparece ya contemplado entre las metas de carácter global que se persigue alcanzar a través

⁵⁷ Recordamos aquí que España es uno de ellos.

⁵⁸ Tal es el caso de Bélgica -Comunidad francesa- y de los Países Bajos.

de la enseñanza en general⁵⁹.

Por regla general, los programas comienzan por una invitación a que el alumnado tome conciencia de las relaciones existentes entre lengua y cultura. Existe, sin embargo, una gran variedad según los distintos países a la hora de precisar qué conocimientos culturales debe adquirir el alumnado en el curso de su aprendizaje del idioma. Estos “saberes culturales” pueden referirse tanto a los usos y costumbres de la vida cotidiana como a la geografía y las instituciones políticas del país o países (región o regiones, en algún caso) donde se habla la lengua que está siendo estudiada. En algunos programas se resalta el desarrollo del espíritu reflexivo y crítico en el alumnado, aspecto éste que puede verse favorecido mediante el estudio de los elementos culturales de otros países. Esta reflexión puede conducir a los alumnos y alumnas al desarrollo de una visión más objetiva y crítica acerca de determinados aspectos de su propia cultura. Algún programa como el de Alemania invita al alumnado a tomar conciencia de las aportaciones y problemas que conllevan las sociedades multiculturales y multilingües.

Además de los intereses comunicativos y reflexivos, los programas subrayan cómo a través del estudio de las distintas facetas de una cultura se favorece el desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia el otro en el alumnado, siendo éste un objetivo general a perseguir que puede presentar distintos matices:

“Es posible inscribir todos los matices de este objetivo general en el interior de un continuo enmarcado, por un lado, por la idea de curiosidad y de apertura de espíritu, y, por otro, por la de empatía por el otro. Entre estos dos extremos, se sitúan invitaciones a una mayor tolerancia, a una mayor apertura hacia los valores de los otros, a la superación de los estereotipos, a la aceptación del otro en sus diferencias. La adquisición de valores como la solidaridad o incluso la adopción de actitudes positivas con respecto a los valores europeos están presentes igualmente en algunos programas...” (EURYDICE, 2001b, pág. 167).

⁵⁹ Así ocurre en los programas de Bélgica -Comunidad flamenca-, Francia (nivel de secundaria), Irlanda, Luxemburgo (nivel de primaria), Países Bajos (nivel de primaria), Suecia, el Reino Unido -Escocia, Estonia y Letonia.

Dentro del ámbito sociocultural, entre las sugerencias metodológicas que se proponen al profesorado con el fin de alcanzar los objetivos ligados al conocimiento y comprensión del otro figuran las siguientes:

1. Partir de situaciones concretas y de temas adecuados a los intereses del alumnado, evitando impartir una lección magistral, enciclopédica o excesivamente abstracta.
2. El aprendizaje cultural no debe disociarse del aprendizaje global de la lengua.
3. Favorecer la apertura de espíritu en los alumnos y alumnas haciéndoles comparar sus realidades culturales con las de los países extranjeros.
4. Promover la correspondencia e intercambios entre el alumnado de diferentes países con el fin de ampliar su horizonte cultural.
5. Conocer de manera precisa la lengua del otro constituye un buen pasaporte para facilitar una mejor comprensión mutua.

6.2.4 Favorecer la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo personal del alumno

Conseguir hacer al alumnado autónomo en su aprendizaje y favorecer su desarrollo personal son dos objetivos globales perseguidos por la enseñanza en general y recogidos en los documentos oficiales de todos los países, sin ser éstos específicos del área de lenguas extranjeras, sino compartidos con las restantes materias. Existen, no obstante, algunos países que incorporan objetivos de este tipo en los programas de lengua extranjera. Algunos poseen un carácter muy genérico, como es el caso de la búsqueda de la adquisición de competencias de análisis y síntesis, así como de estrategias para la resolución de problemas, desarrollo del sentido de la observación, etc. Otros guardan una relación más directa con el aprendizaje de una lengua extranjera, como pueden ser aprender a utilizar de manera efectiva diccionarios y gramáticas, aceptar que no hay porqué entender con todo detalle los mensajes escritos u orales. El alumnado, a través de la reflexión sobre el modo en que aprende la lengua extranjera, debe encontrar los métodos de trabajo y las técnicas de aprendizaje que les resulten más útiles.

Al igual que ocurre con los objetivos encaminados a favorecer la autonomía en el aprendizaje, aquellos ligados a la búsqueda del desarrollo personal son de carácter muy general y sólo algunos de ellos se relacionan de manera más directa con el aprendizaje de una lengua extranjera. Se persigue que alumnos y alumnas desarrollen competencias sociales, capacidades de creación y concentración, aptitudes para la perseverancia, etc. Se les invita igualmente a adoptar una actitud positiva hacia las lenguas extranjeras, mostrando una motivación real para su aprendizaje. Se entiende que el propio proceso comunicativo y más todavía el placer que supone poder expresarse en una lengua extranjera deben permitirle aumentar la confianza en sí mismos. Se subraya además que las lenguas extranjeras constituyen una especie de “ventana abierta” hacia otras realidades y, por esta razón, su aprendizaje ofrece al alumnado numerosas posibilidades de desarrollo personal y profesional.

7. SÍNTESIS

Los orígenes de la enseñanza de las lenguas extranjeras se remontan al siglo XVIII, pero es un siglo más tarde, con la revolución industrial y la expansión del comercio a nivel internacional que se produjo como consecuencia de ello, cuando las lenguas extranjeras empiezan a figurar en los programas o planes de estudios de enseñanza secundaria general (niveles equivalentes al actual Bachillerato, por tanto no obligatorios del sistema educativo). Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, el aprendizaje de los idiomas sufre un nuevo impulso importante, tendencia que se verá muy ampliada principalmente en la década de los 80. En Europa occidental, las nuevas líneas de estas enseñanzas estarán marcadas por la creación de la Unión Europea. La creación de esta entidad política hará surgir una demanda creciente de ciudadanos y ciudadanas plurilingües, condición necesaria para poder beneficiarse en condiciones más ventajosas de la libre circulación de personas, bienes y servicios en el interior de sus fronteras. En Europa central y oriental, el ruso dominará la enseñanza de las lenguas extranjeras durante varias décadas. En los años 90, tras la caída del muro de Berlín, la reunificación alemana y el fin de la Europa de los dos bloques, estos países empiezan a orientarse hacia la integración europea, con lo que se producirá una diversificación de las lenguas ofertadas. El ruso dejará así de ser la lengua predominante en

los países de la antigua Europa del Este, que se hallaban bajo la influencia de la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Por otra parte, a escala europea, se producirá una importante revisión del papel que ha de asignarse en los sistemas educativos a las lenguas minoritarias y regionales, comenzando a incluirse además, las lenguas propias de países que paulatinamente se irán incorporando a la Unión Europea.

Junto con esta creciente exigencia de la adquisición de competencias lingüísticas, empieza a potenciarse, cada vez más, la adquisición de competencias interculturales, queriendo esto decir que se considerará el aprendizaje de las lenguas extranjeras como un instrumento especialmente idóneo para facilitar la comprensión intercultural. Todo ello ha influido y continúa influyendo, de manera decisiva, en la elaboración de los programas de estudios de los sistemas educativos europeos, generando además una importante demanda de profesorado debidamente cualificado para impartir idiomas en todos los niveles escolares. Este importante papel asignado a las lenguas extranjeras como consecuencia de los nuevos tiempos que corren, de las transformaciones producidas en las esferas política, económica y cultural en el último cuarto de siglo se traducirá en la generalización del carácter obligatorio de estas enseñanzas, así como en la emergencia de nuevas experiencias como el aprendizaje precoz. Asociado a ello, como decíamos se potenciará muy especialmente el desarrollo de sensibilización hacia lenguas y culturas distintas de la propia. Se aumentará así progresivamente el número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, diversificándose además el catálogo de las ofertadas al alumnado para ser cursadas ya sea con carácter obligatorio u optativo en los distintos niveles de escolarización. Estas estrategias son las que presidirán, en distinto grado, las actuaciones en materia de política educativa de los distintos países europeos. El objetivo siempre presente será el de promover la comunicación y la comprensión entre ciudadanos y ciudadanas procedentes de contextos lingüísticos y culturales diferentes.

Las consideraciones antes apuntadas ayudan a entender el alto grado de actualidad de la práctica totalidad de los programas vigentes en el año académico 1998-99, fecha de la que proceden los datos del análisis comparativo llevado a cabo por EURYDICE (2001b). Se

trata de programas cuya elaboración se remonta mayoritariamente a la década de los noventa, constituyendo ésta un período en el que, como hemos podido comprobar, han tenido lugar importantes reformas en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos europeos.

A título de conclusión, podemos apuntar los dos grandes objetivos en materia de enseñanza de las lenguas extranjeras que son considerados como prioritarios por los programas, planes de estudio o curricula de los distintos países europeos para los niveles de escolarización obligatoria. Éstos serían la comunicación y la apertura cultural, asumiéndose con ello el reconocimiento de la imposibilidad de disociar lengua y cultura.

Como indicábamos al principio de este capítulo, el enfoque comunicativo está presente en todos los programas o planes de estudio de los diferentes niveles de manera más o menos explícita. La meta a perseguir se sitúa en proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para poder comunicarse y expresarse de manera eficaz en una lengua extranjera. Los contenidos ligados a la comunicación ocupan, por consiguiente, un lugar privilegiado, reflejándose éstos en la prioridad que se concede a la adquisición de las cuatro grandes macrocompetencias: escuchar, leer, hablar y escribir. La gramática pasa a ser considerada, en esta perspectiva, como un medio, un instrumento que ha de ponerse al servicio de las habilidades comunicativas, no debiendo enfocarse su aprendizaje como un fin en sí mismo.

Para una adecuada materialización en la práctica de los principios de este enfoque comunicativo se requiere que el profesorado posea un buen nivel de conocimiento activo de la lengua objeto de estudio, es decir, que sepa expresarse en ella del modo más correcto posible de tal manera que pueda utilizarla él mismo con frecuencia en clase e invitar así a un tiempo a que sus alumnos y alumnas hagan lo propio. Se persigue además, mediante el uso frecuente de la lengua extranjera en el aula, recrear en la escuela situaciones de comunicación que estén lo más próximas posible a la realidad de las que el alumno o alumna podría encontrarse en el país o bien en el curso de una conversación con un interlocutor extranjero.

En lo que concierne al conocimiento cultural, éste aparece como una dimensión a la que se concede una extraordinaria importancia en el proceso de aprendizaje de un idioma. Además de la adquisición de las competencias comunicativas, la enseñanza de las lenguas extranjeras, según ponen de manifiesto la práctica totalidad de los programas, debe igualmente “permitir a los alumnos ampliar su conocimiento y profundizar en su comprensión de los pueblos que hablan la lengua enseñada, de sus costumbres y de sus modos de vida” (EURYDICE, 2001, pág. 196). Estos objetivos formulados en términos de apertura hacia el otro se acompañan muy a menudo de una invitación al ejercicio de la reflexión personal sobre la propia cultura.

Son numerosos los programas que enuncian algún tipo de objetivo ligado al desarrollo personal y a la adquisición de un cierto grado de autonomía por parte del alumnado en el curso del aprendizaje de la lengua extranjera. Son varios también los que enfatizan la vertiente del enriquecimiento personal y profesional que supone el conocimiento de una o varias lenguas.

En otro orden de cosas, podemos hablar de la existencia de una coincidencia entre las acciones emprendidas por la Unión Europea como entidad político-económica transnacional que incluye entre sus focos de interés el campo de la educación y las políticas nacionales para la enseñanza de las lenguas extranjeras puestas en práctica por los países miembros. En el seno de la Unión Europea se ha defendido, desde siempre, la necesidad de que los distintos países que la integran tomen conciencia de la importancia que adquiere el multilingüismo en el proceso de construcción europea y, como consecuencia de ello, de que se pongan en marcha acciones destinadas a favorecer el aprendizaje de las lenguas. En el curso de los últimos años se detecta la existencia de una voluntad compartida de promover la adquisición de competencias en varias lenguas, de comenzar la enseñanza de éstas a una edad cada vez más temprana y de ampliar la oferta de las que pueden ser cursadas en los planes de estudios.

En relación con la edad de comienzo del aprendizaje de un idioma, en la práctica totalidad de los países europeos incluidos en el estudio, la enseñanza de la primera lengua

extranjera obligatoria se inicia entre los ocho y los 11 años. Además, la mayor parte de los países en vías de adhesión y los pertenecientes a la Asociación Europea de Libre Intercambio/Espacio Económico Europeo incluyen en sus programas una segunda lengua extranjera que debe ser necesariamente cursada por todo el alumnado en algún momento del período de escolaridad obligatoria. No ocurre lo mismo en los países de la Unión Europea, siendo sólo la mitad los que contemplan en sus programas el segundo idioma obligatorio. Algunos de los países que no imponen las dos lenguas como obligatorias para todo el alumnado -tal es el caso de España- incluyen una lengua extranjera entre las materias optativas de oferta obligada por parte de los centros.

Como hemos podido comprobar, existen importantes discrepancias entre el número de lenguas que a nivel teórico pueden ser escogidas por el alumnado y las posibilidades de elección real en la práctica, que son mucho más limitadas. El abanico de lenguas ofertadas por la mayoría de los países oscila entre las dos y las seis (inglés, francés, alemán, ruso, italiano y neerlandés). Sin embargo son pocos los centros educativos que ofrecen realmente todas las lenguas contempladas en los programas. El inglés aparece, con gran diferencia respecto a las demás lenguas, como el idioma más estudiado, tanto en primaria como en secundaria, especialmente en los países de la Unión. Únicamente en algunos países esta posición es ocupada por el francés o el alemán que, sin embargo sí son estudiadas a menudo como segunda lengua. En los países de Europa central y oriental, ese segundo lugar es ocupado muy frecuentemente por el ruso, el alemán y el inglés. Las razones que conducen a los responsables políticos de algunos países a imponer como primera lengua extranjera el inglés han de buscarse en el contexto de la mundialización de la economía, que convierte en necesario el dominio de una lengua de comunicación internacional reconocida. Según se señala en el documento,

“Este objetivo corre el riesgo de ir en contra de esa voluntad de respetar y enriquecer la diversificación de las lenguas aprendidas por los europeos. En esas circunstancias, la imposición del aprendizaje de una segunda lengua extranjera a todo el alumnado puede constituir un medio de reconciliar estas dos tendencias. En este panorama, convencer a los propios alumnos europeos para que aprendan las lenguas menos extendidas se

convierte en una necesidad, debiendo reforzarse las políticas que valoricen su aprendizaje” (EURYDICE, 2001b, pág. 193).

En el caso de España, resultaba especialmente sorprendente la indefinición de la normativa de la LOGSE en cuanto a las posibles lenguas extranjeras a estudiar por el alumnado, sobre todo si tenemos en cuenta que en nuestro país la lengua más enseñada como primer idioma obligatorio es, sin lugar a dudas, el inglés, y, como segundo idioma optativo, el francés. El nuevo Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las nuevas enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE de 16-I-2001) parece querer subsanar este fallo incluyendo, dentro del área de Lenguas Extranjeras programas con contenidos diferenciados para cinco idiomas: inglés, alemán, francés, italiano y portugués. En consonancia con esa política lingüística de la Unión Europea relativa a la promoción del conocimiento de dos lenguas comunitarias, además de la propia, el nuevo marco del Real Decreto plantea en la apartado introductorio para el área “la necesidad de que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria termine sus estudios con el conocimiento de, al menos, dos lenguas diferentes a la propia” (BOE de 16-I-2001, pág. 1830). De hecho se efectúa en él mención expresa a las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, aludiéndose igualmente al proceso de integración en la Unión Europea de países donde los ciudadanos y ciudadanas hablan lenguas muy diferentes. También se recoge la necesidad de conocer lenguas extranjeras como consecuencia del desarrollo de las nuevas tecnologías y del incremento de las relaciones internacionales. El texto legal contempla igualmente el conocimiento de distintas lenguas como instrumento que facilita el acceso a otras culturas, favoreciendo la formación integral del individuo y el desarrollo de actitudes de respeto a los hablantes y culturas de otros países. Por último, se destaca el papel de las lenguas extranjeras como elemento fundamental para la construcción de la identidad europea, una identidad caracterizada en su propia esencia como plurilingüe y multicultural.

En lo que concierne a los planteamientos didácticos acerca de cómo abordar la enseñanza de la lengua extranjera, se sigue optando en el nuevo Real Decreto, en consonancia con los planteamientos del marco de referencia común europeo elaborado por el Consejo de

Europa, por el enfoque comunicativo. Reproducimos a continuación, por su interés, un extracto -quizá un poco largo en exceso- de la introducción de la nueva normativa por la que ha de regirse en un futuro inmediato la enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en todo el territorio nacional. De esta manera podrán apreciarse con mayor detalle todos los matices de las afirmaciones a que nos hemos referido:

“El incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias, al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia.

La integración en la Unión europea de países con hablantes de lenguas diversas hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

En este contexto, se reconoce el papel de las lenguas extranjeras como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural, así como uno de los factores que favorece la libre circulación de personas y facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre los países.

(...)

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa establece un marco de referencia común para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación” (Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, *BOE* de 16-I-2001, pág. 1830).

Como fácilmente se desprende de la cita que precede, las reminiscencias del discurso proclamado en los textos oficiales comunitarios en relación con el aprendizaje de las lenguas

extranjerías, con el fomento de ese concepto de ciudadanía europea y la consiguiente consideración de la dimensión europea en la enseñanza son más que evidentes. Podría afirmarse incluso que la redacción de este nuevo Real Decreto es fruto de una exhaustiva consulta de las distintas recomendaciones en materia de política educativa efectuadas en el marco de la Unión Europea. ¿Puede acaso ponerse en duda, a la luz de la exposición precedente, que el proceso de construcción de Europa está repercutiendo de manera decisiva en los sistemas educativos de los distintos Estados-miembros, y que los efectos de ese proyecto común europeo están comenzando a dejar su huella en los actuales currícula?

SEGUNDA PARTE

DEL CURRÍCULUM OFICIAL A LA REALIDAD DEL AULA

CAPÍTULO IV

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL 70 Y LA LOGSE

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL 70 Y LA LOGSE

En este capítulo, el primero de la segunda parte de nuestra tesis, pretendemos analizar la normativa vigente para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Ley General de Educación del 70 (Segunda Etapa o Ciclo Superior de la entonces denominada Enseñanza General Básica) y en el actual marco de la LOGSE. En el caso de la segunda de las mencionadas leyes, centraremos nuestro análisis en las prescripciones dictadas por la Administración para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dado que en ella se sitúa el estudio empírico que incluimos en los dos capítulos finales. El objetivo de dicho estudio era conocer el modo en que se desarrollaban los aspectos socioculturales en la práctica cotidiana de una clase de Francés correspondiente a ese tramo educativo, prestando especial atención a la posible influencia ejercida por el libro de texto a la hora de tratar esas temáticas. El anterior extremo justifica que nuestro interés, a la hora de examinar los diferentes documentos, se dirija fundamentalmente a poner de manifiesto cómo se contemplan en ellos las relaciones entre lengua y cultura y los contenidos socioculturales, así como al papel formativo atribuido al aprendizaje de un idioma extranjero.

Si tomamos como referente los distintos niveles de concreción del curriculum, es decir, las distintas fases por las que éste atraviesa hasta que se materializa en el curriculum que realmente se desarrolla en el aula, esta parte de nuestro trabajo se ocupará del conocido como *curriculum oficial* o *curriculum prescrito*, esto es, de la parte legislada por la Administración educativa (Cfr. José GIMENO SACRISTÁN, 1988, págs. 123-125; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998, págs. 21-22; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1991, págs. 204-207; Richard L. VENEZKY, 1992, págs. 438-441).

Analizaremos así, primeramente, el modo en que se estructuran los contenidos a impartir para la materia *Idioma Moderno: Francés* en las *Nuevas orientaciones* para la Segunda Etapa de E.G.B. (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Segunda*

Etapas, 1971¹) y en los *Programas renovados* para el Ciclo Superior (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior. 6º, 7º y 8º curso*, 1982²)³.

En un segundo momento nos detendremos en exponer el importante papel atribuido por la LOGSE al aprendizaje de una lengua extranjera en cuanto instrumento que favorece el desarrollo en el alumnado de actitudes de tolerancia, respeto y valoración positiva de otras culturas. De acuerdo con los planteamientos de esta ley, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero se convierte en una herramienta extremadamente valiosa para proporcionar al alumnado una educación multicultural. Finalmente, entraremos ya de lleno en el examen detallado de los distintos textos oficiales que, dentro del marco de la mencionada LOGSE, regulan la enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, centrándonos más en profundidad en las prescripciones dictadas por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para el ámbito de la Comunidad Autónoma gallega. Este último extremo se justifica porque nuestro estudio de caso, que exponemos en los capítulos VII y VIII, se desarrolló en un centro de Secundaria de dicha comunidad. En ella hemos ejercido como docente de Francés durante una largo período de nuestra trayectoria profesional.

Concluiremos, no obstante, nuestro análisis de la normativa vigente con el examen del nuevo marco curricular planteado por el Real Decreto 3473/2000 por el que se modifican las enseñanzas mínimas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 16-I-2001). Este nuevo texto legal introduce importantes cambios en relación con el anterior curriculum

¹ Nos referiremos en adelante a este documento como *Nuevas orientaciones*.

² En el curso de nuestra exposición nos referiremos a este documento como *Programas renovados*.

³ No nos detendremos en el análisis del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE de 22 de noviembre). De él señalaremos únicamente que para el Idioma Moderno se presentan programas diferenciados para Francés e Inglés. El de Francés se estructura en cuatro bloques temáticos: lenguaje oral, lenguaje escrito, vocabulario, gramática y fonética. No se contemplan, sin embargo, en ninguno de estos apartados referencias a contenidos socioculturales o de civilización. Tampoco se ofrece en el Real Decreto ningún planteamiento introductorio común a los idiomas Inglés y Francés que aluda al valor formativo asociado al aprendizaje de una lengua extranjera. Esa es la razón por la que no entramos en su estudio en profundidad.

para el área de Lenguas Extranjeras, comenzando ya por la propia estructura, que incluye una parte común para todas las lenguas extranjeras y contenidos diferenciados para un total de cinco idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués.

1. LOS PROGRAMAS DE FRANCÉS PARA LA SEGUNDA ETAPA DE EGB EN LA LEY DEL 70

En las *Nuevas orientaciones* para la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica (*Nuevas orientaciones*, 1971, págs. 36-57) se incluyen los programas correspondientes a los idiomas Inglés, Francés, Alemán, Italiano y Portugués. Se enuncian de manera genérica para todos ellos cuáles son los objetivos a alcanzar, si bien luego se especifican por separado los contenidos correspondientes a cada lengua. De acuerdo con este documento, el objetivo fundamental a alcanzar al enseñar la lengua extranjera en los niveles de iniciación se sitúa en promover la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. En él se plantea que el aprendizaje de un idioma ha de pasar por cuatro momentos consecutivos, siendo éstos los que, de manera resumida, enunciamos a continuación:

- 1º) Adquirir las destrezas necesarias para comprenderlo a un nivel elemental.
- 2º) Adquirir las destrezas necesarias para expresarse en él a un nivel igualmente elemental, de manera que las producciones del alumno o alumna resulten comprensibles.
- 3º) Adquirir las destrezas necesarias para leer de manera comprensiva tanto para uno mismo como en voz alta a una velocidad normal.
- 4º) Adquirir las destrezas necesarias para escribir de manera comprensiva oraciones sencillas sobre un determinado contenido aprendido, escribir al dictado oraciones sencillas y expresar por escrito todo aquello que se es capaz de decir oralmente.

El documento incluye, al término de la exposición de estos cuatro objetivos generales, una última finalidad o meta a lograr que remite directamente al papel de la lengua extranjera como instrumento que posibilita la aproximación a otra cultura, otros valores y formas de

pensar propias del país o países donde se habla el idioma estudiado:

“En todo caso, se pretende la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:

a) El acercamiento a una segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, etcétera).

b) Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural.

c) La adquisición de información, no disponible a través de la lengua, para su utilización posterior en la vida social y profesional nacional” (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Segunda Etapa*, 1971, pág. 37).

Por lo que respecta a la presentación de los contenidos, éstos aparecen secuenciados de manera independiente para cada curso de la Segunda Etapa, esto es, para 6º, 7º y 8º. A grandes rasgos, podemos afirmar que todos ellos se refieren a cuestiones relacionadas con las cuatro destrezas antes mencionadas de entender, hablar, leer y escribir, incluyéndose cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas. No se encuentran ya entre esos contenidos menciones específicas al tratamiento de los temas o aspectos socioculturales propios del país o países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje.

Los *Programas Renovados* de la Enseñanza General Básica para el Ciclo Superior presentan, por su parte, por separado, las programaciones para los idiomas Inglés y Francés, respondiendo ambas a una estructura similar (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, págs. 289-328). Centrándonos en el programa para la asignatura de Francés, éste consta de una introducción donde se explican las bases sobre las que ha de asentarse el aprendizaje de esta lengua a la que siguen seis grandes bloques temáticos.

En la introducción figuran cinco grandes principios generales que deben ser objeto de especial atención en los niveles de iniciación al idioma. El último de ellos contiene una clara alusión al papel de la lengua extranjera como instrumento mediante cuyo aprendizaje se fomenta en el alumnado el desarrollo de actitudes positivas hacia la cultura y civilización francesas. Reproduciremos en primer lugar este quinto principio debido al especial interés que

presenta para el enfoque de nuestra investigación, ya que, como recordaremos aquí, ésta se centra en la indagación sobre el tratamiento concedido a los aspectos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera:

“Por último, se ha de destacar la importancia que tiene el fomentar en los alumnos actitudes positivas hacia la cultura y civilización francesas. Ello constituirá un factor de motivación intensa y facilitará *la comprensión del modo de ser y las formas de vida del pueblo francés*” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 305). [La cursiva es nuestra].

De la anterior cita se desprende de manera evidente que se asocia el idioma francés y ese desarrollo de actitudes positivas en el alumnado con el conocimiento de un único país, Francia, excluyéndose así, en nuestra opinión de manera más bien intencionada que fortuita, la mención de cualquier otro país o países incluso pertenecientes al continente europeo, por no hablar de realidades geográficas más lejanas como África o Canadá, donde también se habla esa lengua.

Reseñaremos, a continuación, los cuatro restantes principios sobre los que debe asentarse el aprendizaje del Francés según la introducción de este documento:

1º) Se hace hincapié en la necesidad de insistir en los aspectos práctico-instrumentales de la lengua. Primero debe enseñarse a escuchar y a hablar. El alumno ha de ejercitarse en la práctica oral del idioma, debiendo consagrarse a ella la mayor parte del tiempo de clase.

2º) El centro de las actividades que se desarrollen en la clase debe constituirlo el lenguaje coloquial, vivo, funcional, “tal como se habla en el país de origen por los *hablantes nativos de cultura media*” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 305). [La cursiva es nuestra].

3º) Han utilizarse frases básicas de la conversación que sirvan como modelo para practicar el idioma y, a la vez, como punto de partida para la ampliación del vocabulario, el desarrollo de la capacidad de comunicarse con fluidez, el aprendizaje de estructuras sintácticas y el perfeccionamiento de la pronunciación, de manera que se vaya consolidando

así el dominio del idioma.

4º) Finalmente, se señala la conveniencia de que el alumnado conozca y emplee las nociones gramaticales fundamentales, apuntándose -opinión que compartimos plenamente- que este hecho se ve extremadamente facilitado por la similitud existente entre las lenguas francesa y española.

Entendemos que el segundo de los principios enunciados requeriría ser sometido a crítica. Si bien compartimos el planteamiento de que el lenguaje a utilizar en las actividades desarrolladas en el aula ha de ser el coloquial, el que se habla normalmente, nos parece un poco cuestionable el que se excluya de la enseñanza del idioma el conocimiento de otros niveles o registros de lengua considerados “menos cultos”, como puede ser el de los grupos sociales más populares y, por lo tanto, con escasa o pobre escolarización; o menos formales, como es el caso del empleado por los jóvenes con sus grupos de amistades. El principio alude claramente a la necesidad de enseñar un nivel de lengua estándar. Hoy en día se considera que es importante para el alumno tomar contacto con los distintos registros de lengua, tanto los más cultos como los menos, ya que ello amplía sus posibilidades de entender, de ser capaz de comunicarse en el futuro con un mayor número de interlocutores. Es igualmente importante que sean conscientes de que la lengua nunca es algo homogéneo y que, al igual que ocurre en España, el idioma no se habla con el mismo acento en todas las regiones.

La introducción contiene, por último, los seis grandes bloques temáticos que constituirán la base sobre la que se desarrollarán los programas de Francés, siendo éstos:

1. Comprensión y expresión oral.
2. Comprensión y expresión escrita: lectura y escritura.
3. Vocabulario.
4. Elementos de morfosintaxis.
5. Fonética.
6. Aspectos socioculturales.

En el texto se insiste en que, si bien el programa se presenta dividido en bloques temáticos, no se puede afirmar que exista prioridad de uno de ellos frente a los demás. Todos son igualmente importantes y guardan una estrecha relación entre sí, no pudiendo ser disociados, “puesto que ‘todo está en todo’ en el aprendizaje de un idioma” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 305). Como tendremos ocasión de comprobar más adelante, el *Diseño Curricular Base* para el área de Lenguas Extranjeras en la LOGSE, que también presenta los contenidos agrupados en bloques, incluyendo igualmente en uno de ellos los aspectos socioculturales, insiste asimismo en ese concepto de la lengua como un todo, justificándose la presentación de los contenidos subdivididos en apartados por razones de índole práctico (MEC, 1992b).

La introducción del Programa renovado de Francés contiene además un buen número de orientaciones didácticas básicas que posteriormente aparecen mucho más desarrolladas en los contenidos de cada bloque. Estas orientaciones de carácter general se refieren a cuestiones como el modo en que ha de iniciarse al alumnado a la comprensión y expresión oral (recurso a frases básicas), los distintos tipos de ejercicios para la práctica de la lengua (memorización, ejercicios de sustitución, preguntas y respuestas, completar frases, práctica de la conversación, etc.), consejos acerca del modo en que ha de enseñarse el vocabulario (de manera gradual) y sobre cómo abordar la lectura o la enseñanza de la fonética, sugiriéndose, para el caso de esta última la realización de ejercicios de percepción, discriminación, variación, etc. Se insiste muy vehementemente en el texto en que

“A pesar de las extremas corrientes antigramaticistas, es necesario introducir unos elementos de morfosintaxis, más como una ayuda del aprendizaje que como reflexión sobre la lengua francesa (...) es un modo de ordenar y organizar la información” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 306).

Pasando ya a ocuparnos de la estructura de los distintos bloques temáticos de que consta el programa, señalaremos que en cada uno de ellos se incluye un pequeño texto introductorio con orientaciones metodológicas más precisas para el profesorado. A continuación, se ofrece una detallada relación de los objetivos en torno a los que ha de girar

el trabajo a desarrollar en el aula. Junto a cada objetivo se sugieren un buen número de actividades prácticas que ejemplifican cómo puede trabajarse.

De los diferentes bloques temáticos que figuran en el programa, nos detendremos principalmente en el sexto, dedicado a los aspectos socioculturales, aunque nos referiremos también de manera somera al tercero, consagrado al vocabulario. Comenzando por este último, nos interesa destacar que en él se ofrecen, a título orientativo, un total de nueve campos semánticos, si bien “éstos podrán ser ampliados o sustituidos por otros, según el criterio del profesorado, atendiendo a las características específicas del alumno y al entorno de la escuela” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 311). Los campos semánticos en cuestión, que remiten a situaciones de la vida cotidiana, son los siguientes:

1. La familia: componentes, trabajos y profesiones, estudios de los niños, parentescos...
2. La casa: dependencias, muebles, materiales...
3. La escuela: la clase, dependencias, actividades escolares y extraescolares, personas que trabajan en ella, misión.
4. Alimentación (comidas: nombres, horarios, platos...); vestidos (nombres de prendas, colores, tamaños, establecimientos); compras (dinero, medidas, pesos, establecimientos).
5. Tiempo libre y diversiones: viajes, excursiones, vacaciones, fiestas, juegos infantiles y juveniles, deportes...
6. El tiempo: la hora, momentos del día, semana, meses, estaciones...
7. La localidad y el barrio: ciudad, pueblo, aldea, servicios públicos, establecimientos, transportes, lugares de reunión, ocio, esparcimiento...
8. Normas de cortesía: presentaciones, saludos, despedidas, felicitaciones, pésames...
9. La salud: partes del cuerpo, enfermedades, el médico (la visita al dentista, al médico de cabecera, al oculista...).

Si incluimos la referencia a este listado de campos léxicos es porque la mayoría de ellos siguen estando presentes en el momento actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras y remiten a aspectos socioculturales. Tal es el caso, por ejemplo, de las normas de cortesía, la escuela, la familia, la comida, el tiempo libre, etc.

Pasando ya a ocuparnos del sexto bloque temático, dedicado por entero a los aspectos socioculturales (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, págs. 327-328), dirigiremos nuestra atención, en primer lugar, al texto introductorio, enumerando a continuación los objetivos que se relacionan y las actividades sugeridas para desarrollar cada uno de ellos en particular.

En el texto introductorio del sexto bloque de contenidos se parte de la concepción de la lengua como una práctica social que no puede ser enseñada al margen de los condicionantes sociológicos que la determinan. Se insiste así en la importancia que tienen todas las cuestiones de civilización, haciéndose hincapié en que la clase de lengua no puede reducirse a la simple enseñanza de una serie de mecanismos y elementos fonéticos, gramaticales y léxicos:

“La enseñanza de las lenguas se encuentra determinada en la medida en que una lengua viva es un producto sociológico. Porque es siempre y ante todo una práctica social, una lengua no debe ser enseñada ni aprendida independientemente de sus determinantes sociológicos (...)

Cualquiera que sea el método, *son los hechos de civilización los que enriquecen la clase de lengua y la justifican. El profesor no debe limitarse a exigir a sus alumnos la adquisición de los mecanismos propios de la lengua, reduciéndola así a sus estructuras fonéticas, léxicas y gramaticales*” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 327). [La cursiva es nuestra].

En lo que respecta al modo de insertar esa dimensión cultural en la clase de francés, se apunta la necesidad de crear en el aula una atmósfera cultural francesa, recurriendo el profesorado para ello a la utilización de todo tipo de documentos visuales o sonoros, tales como folletos turísticos, carteles, catálogos, canciones, periódicos o revistas. Se persigue igualmente que el alumno desempeñe un papel activo en la creación de esa atmósfera cultural, aspecto éste, a nuestro juicio, especialmente importante, ya que, como bien indica el texto,

ha de evitarse que el tratamiento de los temas de civilización se reduzca a una simple exposición magistral por parte del profesor o profesora:

“Los mismos alumnos participarán en la creación de ese ambiente, así como en reunir y aprovechar tales documentos a través de los que intentará descubrir la civilización francesa. Es preferible que el alumno participe de forma activa, dirigido por el profesor, en el desarrollo de esta actividad, a que sea el profesor quien proporcione la información fría de unos datos, provocando una actitud pasiva por parte del alumno” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 327).

Las orientaciones introductorias insisten en la importancia de elegir cuidadosamente los distintos materiales que se utilicen en la clase, debiendo para ello atenderse a criterios como su actualidad, su interés social y cultural, y las posibilidades que ofrecen al alumnado para la ampliación de sus conocimientos lingüísticos. Se plantea además, en nuestra opinión de manera totalmente acertada, que esta recreación de un clima francés en el aula no ha de entenderse como un curso de civilización, ya que ello implicaría un nivel y conocimiento de la lengua que el alumnado de la Segunda Etapa de EGB no puede tener. Se justifica así la no inclusión en los programas de una relación detallada de temas socioculturales a abordar en clase, dejándose libertad al profesor o profesora de Francés para que elija aquellos que mejor se ajusten al contexto particular de su grupo de alumnos y alumnas:

“Por eso, en estos programas no se dan relaciones de temas objeto de estudio, sino que ha de ser el propio profesor de francés quien los elegirá de acuerdo con las normas y objetivos propuestos y la realidad concreta de sus alumnos” (*Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior*, 1982, pág. 327).

Pese a la anterior indicación, el desarrollo de este bloque temático incluye, a título de sugerencia, un buen número de actividades que ejemplifican cómo pueden lograrse los cuatro grandes objetivos socioculturales que se pretende sean alcanzados por el alumnado del Ciclo Superior al término de la Educación General Básica. Expondremos seguidamente esos objetivos y actividades, que iremos salpicando con alguna breve reflexión o valoración crítica personal:

1. Asimilar y reconocer los aspectos esenciales de la realidad sociocultural francesa.

☐ *Actividades sugeridas:*

- Localizar en un mapa de Europa España y Francia, señalando que ambos países tienen una frontera común.
- Señalar en el mapa de Francia aspectos geográficos importantes.
- Presentar y observar carteles, diapositivas, postales, fotografías, folletos turísticos, etc., sobre monumentos, ciudades, paisajes o lugares de interés turístico.

Este primer objetivo persigue la familiarización de los alumnos con el conocimiento geográfico general de Francia, cuestión ésta que, con mayor o menor profundidad, todo docente de Francés suele incluir en sus clases, muy especialmente en los niveles de iniciación. Juzgamos efectivamente necesario abordar en el aula este tema. Nos parece, no obstante, un poco reduccionista el que en la formulación del objetivo se circunscriba el conocimiento sobre el que ha de versar el trabajo de la clase a la realidad sociocultural de Francia. Se excluye así en este enunciado a los restantes países, tanto del ámbito europeo como de otros ámbitos geográficos donde también se habla la lengua francesa. A los países francófonos se refiere, como veremos más adelante, el tercer objetivo, pero únicamente en términos de que éstos sean identificados y para poner de manifiesto la destacada presencia del francés en el mundo.

2. Reconocer y valorar las principales características de la sociedad francesa a través del conocimiento de la misma.

☐ *Actividades sugeridas:*

- Comentar en clase los hechos culturales, deportivos, etc., importantes que tengan lugar en Francia durante el curso.
- Recoger los datos informativos que sobre esos hechos aparezcan en la prensa o se emitan por radio y televisión.
- Recopilar, individualmente o en grupo, datos geográficos, históricos, culturales, etc., de Francia, de alguna de sus regiones o ciudades importantes.
- Puesta en común en clase de los datos recogidos por cada alumno.
- Localizar en el mapa de Francia las regiones, ciudades, etc. estudiadas.

- Presentar fotografías o diapositivas de poblaciones, paisajes, etc., y comentarlas en clase.

La crítica a formular en relación con este objetivo se sitúa nuevamente en limitar el conocimiento a la sociedad francesa con exclusión de otros países. Por otra parte, las actividades sugeridas inciden nuevamente en la geografía del país, aunque se atiende también en este caso a cuestiones de tipo histórico y cultural. Se echa además en falta una referencia explícita a la necesidad de reflexionar sobre las problemáticas sociales o incluso la vida política e institucional del país. Sí encontramos positiva la sugerencia de llevar al aula acontecimientos culturales, deportivos o de cualquier otro tipo que se difundan en los medios de comunicación social. De hecho, también en el momento actual resulta recomendable la inclusión de este tipo de actividades en la clase de Francés, siendo éstas puestas en práctica por el profesorado más proclive a tratar esas dimensiones socioculturales subyacentes a la enseñanza de cualquier idioma.

3. Identificar los países de lengua francesa.

☐ *Actividades sugeridas:*

- Señalar en un mapamundi distintos países del mundo en que se habla la lengua francesa.
- Dialogar sobre la necesidad de hablar otras lenguas, además de la materna, ante el desarrollo actual de las comunicaciones, el turismo, etc.
- Comprobar la extensión e importancia del francés.
- Enumerar diversos países que mantienen relaciones culturales, comerciales, etc., directamente con Francia.
- Destacar las relaciones culturales, comerciales, etc., que mantienen Francia y España.

Como avanzábamos ya unas líneas más arriba, el aspecto criticable en el planteamiento de este objetivo viene dado, en nuestra opinión, porque sólo se habla de “identificar” los países donde se habla francés en el mundo. Subyace a este planteamiento la

intención de potenciar la importancia y el papel del francés en el mundo, sin que se invite a la profundización en las razones de la expansión de la lengua en todos esos países, lo que podría dar lugar a que se abordase en el aula un tema tan importante como el del colonialismo ejercido por Francia, al igual que por otros países europeos a lo largo de la historia. Por otra parte, las actividades sugeridas vuelven a dirigir el foco de interés hacia Francia, y no tanto al conocimiento de la realidad de aquellos países que mantienen esas relaciones de tipo económico o cultural con él o a las razones explicativas de la existencia de dichas relaciones. Sí encontramos positivo, sin embargo, que se sugiera como tema de trabajo en el aula el tratamiento de las relaciones económicas y culturales mantenidas por Francia y España.

4. Identificar importantes organismos internacionales que emplean la lengua francesa.

☐ *Actividades sugeridas:*

- Conversar sobre algunos organismos internacionales (como por ejemplo la UNESCO o el Consejo de Europa) con sede en Francia.
- Misma actividad sobre aquellos organismos internacionales que, sin tener su sede en Francia, emplean la lengua francesa.

En el caso de este objetivo, la crítica a realizar conecta con la efectuada para el anterior. El trasfondo ideológico de este planteamiento apunta ya, de manera evidente, hacia el deseo de poner de manifiesto el destacado papel de la lengua francesa en el escenario de las relaciones internacionales, constituyendo su presencia en organismos como la UNESCO o el Consejo de Europa una señal del poderío del país a escala mundial.

Concluyendo ya con nuestro análisis de los *Programas renovados*, una crítica global a los objetivos enunciados en el bloque temático de los aspectos socioculturales nos lleva a afirmar que no se ve en absoluto reflejada en ellos esa dimensión de la enseñanza de la lengua extranjera como vehículo que favorece el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas, conduciendo así a una valoración de las diferencias culturales como algo positivo. Como bien hacíamos constar al analizar la introducción del documento, el fomento

en el alumnado de actitudes positivas hacia otros modos de vida y realidades culturales distintas de la propia se ve restringido únicamente a la cultura y civilización francesas. En ese sentido, las *Nuevas orientaciones* para la Segunda Etapa de la Enseñanza General Básica del año 71, analizadas al principio de este apartado, presentaban unos planteamientos mucho más cercanos a los del actual marco de la LOGSE en cuanto a la exposición de las finalidades del aprendizaje de un idioma (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica*, 1971, págs. 36-37). En ellas sí se hacía referencia a la adquisición de valores de respeto y comprensión hacia otros pueblos en términos más plurales y globales, probablemente debido a que los objetivos se planteaba de manera genérica para todos los idiomas, figurando posteriormente detallados de manera independiente los contenidos para cada uno de ellos secuenciados por cursos. Lo que sí aparece contemplado en los *Programas renovados* es la clara vinculación existente entre lengua y cultura, elementos que no pueden disociarse y que están siempre implícitamente presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Resulta curioso, no obstante, analizar cómo en la programación de Inglés de esos mismos *Programas renovados* (págs. 263-302), la introducción plantea ese acercamiento a otras culturas como forma de enriquecimiento personal del individuo. La formulación de este principio en este caso se aproxima igualmente a la de la LOGSE:

“Aprender una lengua extranjera es acercarse a una nueva cultura, a otros pueblos con unas formas de vivir, pensar y hacer, distintas a las nuestras, que incorporamos a la propia experiencia, al propio yo. Es como si se tratase de la adquisición de una nueva personalidad” (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica*, 1971, pág. 265).

Por otra parte, la programación de Inglés presenta diferencias con respecto a la de Francés en el número de bloques temáticos contemplados, que son cinco en lugar de seis:

1. Comprensión y expresión oral.
2. Comprensión y expresión escrita.
3. Léxico.
4. Gramática.
5. Fonética.

Como puede verse, no existe ningún bloque temático dedicado a los aspectos socioculturales. Éstos aparecen incluidos como un subapartado dentro del tercer bloque, el del léxico, bajo el epígrafe “Aspectos socioculturales del mundo de habla inglesa” (*Nuevas orientaciones. Educación General Básica*, 1971, pág. 288). Los temas a tratar, que no aparecen subdivididos atendiendo a ningún criterio, podrían agruparse, de acuerdo con el nuestro propio, en torno a tres grandes núcleos:

1. Reino Unido, Gales, Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte:

-Situación geográfica.

-El pueblo británico. Sus costumbres. Vida cotidiana.

-Instituciones británicas.

2. Estados Unidos de América:

-Situación geográfica.

-El pueblo norteamericano. Sus costumbres. Vida cotidiana.

-Instituciones.

3. Otros países de habla inglesa.

2. PRESCRIPCIONES OFICIALES PARA EL ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA LOGSE

En este apartado nos proponemos analizar las prescripciones oficiales de la Administración en relación con los criterios por los que han de guiarse los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Lenguas Extranjeras a lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dado que en ella se sitúa la parte práctica nuestra investigación. Como paso previo, nos ocuparemos de exponer algunas cuestiones relacionadas con las metas o finalidades de la educación recogidas en la LOGSE que guardan una estrecha relación con nuestro objetivo: someter a valoración crítica el tratamiento de los contenidos socioculturales en una clase de Francés como Segunda Lengua Extranjera en la etapa de ESO, prestando especial atención a la visión que de la cultura y del país/países donde se habla la lengua refleja el libro de texto empleado y a la utilización que de este último se hace

en el aula.

Dentro de los planteamientos generales de nuestra investigación figura examinar hasta qué punto las informaciones y visiones del mundo y de otras culturas vehiculadas por un recurso didáctico como el libro de texto se ajustan a las prescripciones dictadas desde la Administración, especialmente en todo lo concerniente a los componentes socioculturales necesariamente presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Junto con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, *BOE* de 4-X-1990), a la que aludiremos de manera más bien genérica, nos ocuparemos de someter a estudio, ya de manera más exhaustiva, el contenido de otros textos oficiales que regulan el marco al que ha de ajustarse el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera en la etapa educativa que nos ocupa. Así, nos detendremos, primeramente, en analizar el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria para todo el territorio español (*BOE* de 26-VI-1991), centrándonos nuevamente en las establecidas para el área de Lenguas Extranjeras. No está de más recordar aquí que, en el caso de España, al estar configurada como un Estado de las autonomías, compete a la Administración central fijar los elementos básicos del currículum, siendo después las correspondientes Administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas las que establecen el currículum en sus ámbitos de competencia respectivos. Esta circunstancia se recoge en el título preliminar de la LOGSE, donde puede leerse lo siguiente:

“El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes (...).

-Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.” (LOGSE, artículo 4, apartados 2 y 3, *BOE* de 4-X-1990).

El segundo texto oficial que nos interesa es, obviamente, el Diseño Curricular Base del área de Lenguas Extranjeras, al que hemos de añadir el de la materia optativa Segunda Lengua Extranjera. Para el caso del Ministerio de Educación, es el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (BOE de 13-IX-1991), el que establece el curriculum de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para los centros dependientes de su ámbito de gestión. En lugar de detenernos en este documento, teniendo en cuenta que nuestra experiencia como enseñante de la materia de Francés se circunscribe al ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia, dirigiremos nuestra atención fundamentalmente a las prescripciones de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Éstas figuran recogidas en el Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria en esa comunidad (DOG de 2-IV-1993) y, para el caso de la Segunda Lengua Extranjera, en la Orden de 1 de febrero de 1995 por la que se publica el catálogo de materias optativas de la educación secundaria obligatoria para ese mismo ámbito y se establece su curriculum (DOG de 20-III-1991).

Antes de dar comienzo al examen de los textos mencionados, conviene precisar cuál es la concepción de curriculum subyacente a los planteamientos de la LOGSE, cuestión ésta que encontramos explicitada en el articulado de la propia ley en los siguientes términos:

“A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el *conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación* de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (LOGSE, Título preliminar, art. 4, ap. 1. BOE de 4-X-1990) [La cursiva es nuestra].

Según se determina en la LOGSE (art. 20, ap. 2 y art. 21, ap. 2), las Lenguas Extranjeras constituyen una de las áreas de conocimiento obligatorias dentro de la etapa de Secundaria Obligatoria, comprendiendo el curriculum de esta última, además, una serie de materias optativas entre las que necesariamente ha de incluirse una segunda lengua extranjera a ofertar por los centros a lo largo de los cuatro años que comprenden estas enseñanzas. En principio existe la posibilidad de cursar Francés como primer idioma extranjero o como

segundo idioma optativo, pero la tendencia dominante en la actualidad reserva a esta lengua la segunda de las opciones apuntadas. Tras la entrada en vigor de la LOGSE parece consolidarse para el Francés un discreto segundo plano que, si existiese una mayor oferta en cuanto a número de lenguas extranjeras a escoger como segunda opción se vería quizá todavía más disminuido. En cualquier caso, las prescripciones oficiales por la que ha de guiarse la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, así como la Segunda Lengua Extranjera, son aplicables a cualquier idioma en general.

Comenzaremos, pues, por establecer la conexión entre las grandes finalidades o metas educativas recogidas en la LOGSE para la etapa de Secundaria Obligatoria y el modo en que éstas encuentran su reflejo o proyección dentro del curriculum del área de Lenguas Extranjeras.

Los planteamientos de la actual reforma educativa en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera consideran que ésta constituye un instrumento privilegiado de cara al fomento en el alumnado de actitudes positivas hacia realidades culturales distintas de la propia.

Por otra parte, un objetivo prioritario de la educación reconocido en la LOGSE es, sin lugar a dudas, el fomento en el alumnado de actitudes de respeto y valoración de las diferencias humanas, así como la toma de conciencia de las desigualdades sociales y discriminaciones por razones de pertenencia a un determinado sexo, clase, etnia, edad, preferencia sexual o de cualquier otro tipo. Como meta a alcanzar se plantea la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas capaces de luchar por la construcción de una sociedad más justa, solidaria, democrática e igualitaria, en la que se reconozcan los derechos y se hagan oír las voces de los grupos con menores cotas de poder.

En consonancia con nuestras anteriores afirmaciones, en el preámbulo de la LOGSE se señala, como primera y más importante finalidad de la educación

“proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. *Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad*” (LOGSE, preámbulo. BOE de 4-X-1990) [La cursiva es nuestra].

En ese mismo preámbulo, un párrafo más adelante, la mencionada Ley se refiere a la educación como uno de los medios que posibilita el avance de la sociedad hacia mayores cotas de igualdad y justicia social:

“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad” (LOGSE, preámbulo. BOE de 4-X-1990).

Nuevamente en el Título Preliminar, al hacerse mención de los principios sobre los que ha de asentarse la actividad educativa, se alude, entre otros, a la necesidad de que ésta se oriente hacia

“la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto de todas las culturas” (LOGSE, art. 2, apartado c. BOE de 4-X-1990).

Son igualmente constantes en el articulado de la Ley las alusiones a la necesidad de fomentar en el alumnado el respeto y la tolerancia, así como los hábitos de comportamiento democrático.

Es sin embargo en el Título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, donde aparece recogida de manera expresa una mención a los criterios que han de presidir la confección de materiales curriculares. Esta temática entronca muy directamente con una parte fundamental de nuestra investigación, el análisis de los contenidos socioculturales vehiculados a través de un libro de texto de Francés Lengua Extranjera de los recientemente publicados por las

editoriales para Educación Secundaria Obligatoria y la utilización que de este recurso didáctico se hace en una clase de ese nivel.

Las indicaciones de la Ley en cuanto a materiales didácticos tienen una doble orientación. Por un lado, se insiste en que han de adecuarse a la diversidad del alumnado y a las diferentes necesidades del profesorado, ocupándose la Administración de contribuir a favorecer su elaboración. Por otro, y éste es quizá el aspecto más directamente relacionado con nuestra investigación sobre libros de texto, se indica, explícitamente, que los distintos materiales curriculares con que se trabaje en las aulas han de favorecer la superación de toda clase de estereotipos sociales. Entre estos últimos se hace especial hincapié en las desigualdades que tienen su origen en la pertenencia a un determinado sexo:

“-Las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

-En la elaboración de tales materiales didácticos *se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios*, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (LOGSE, Título IV, art. 57, apartados 1 y 2. BOE de 4-X-1990) [La cursiva es nuestra].

Fuera ya de la LOGSE, situándonos en el ámbito de gestión de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, el Decreto 78/1993 por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, incluye dos objetivos, entre los que han de alcanzarse al final de la etapa, que entran también dentro de nuestro campo de interés. Ambos guardan relación con el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia las diferencias, al igual que con el rechazo a la discriminación. Así, los alumnos y alumnas, al acabar este tramo educativo, deberán ser capaces de:

“-Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

-Conocer y apreciar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad, y

desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho” (Decreto 78/1993 de 25 de febrero, art. 3, apartados f y h, *DOG* de 2-IV-1993).

Por su parte, el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio (*BOE* de 26-VI-1991), establece las enseñanzas mínimas para el área de Lenguas Extranjeras en aquellas Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, que sería el caso de Galicia. En la parte introductoria de este texto se efectúa una interesante justificación de las razones por las que es necesario ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera en la sociedad actual. Se alegan así dos tipos de razones: unas de índole práctico, como es el nuevo marco de la Unión Europea, que traerá consigo la libre circulación de profesionales y trabajadores de los Estados miembros, junto con el consiguiente incremento de los intercambios culturales y de las comunicaciones entre ciudadanos y ciudadanas comunitarios. Estos factores explicarían la existencia de una gran demanda social hacia el aprendizaje de una lengua extranjera en la ESO; un segundo grupo de razones guarda, sin embargo una mayor proximidad con el valor formativo de este área con respecto a los objetivos generales a alcanzar en la etapa. Concretamente se señalan dos:

- aprender y ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera ayuda a conocer y dominar mejor la propia; pero sobre todo,
- conlleva entrar en contacto con otras culturas, favoreciendo así el respeto hacia comportamientos y modos de pensar diferentes a los del alumnado y enriqueciendo su visión de la realidad y del mundo.

Así se expresa en el Real Decreto 1007/1991 de enseñanzas mínimas para la ESO, poniéndose los mencionados objetivos en relación con nuestro contexto de una España plurilingüe:

“Entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y depara una visión más amplia y rica de la realidad. En un país multilingüe, como es España, con una gran riqueza de lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera, al lado de las propias, tiene indudable interés educativo para

desarrollar la comunicación y la representación de la realidad...” (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, introducción. *BOE* de 26-VI-1991).

En ese mismo Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para el área de Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria, se insiste muy acertadamente en subrayar la indisociabilidad de lengua y cultura, señalándose que, más allá de la función comunicativa, la lengua constituye la expresión de una cultura, de una determinada forma de entender y codificar la realidad, así como de organizar las relaciones interpersonales. De ahí que se haga necesario, al tiempo que se enseña la lengua, introducir al alumnado en las principales características del contexto social y cultural asociados a ella. Es precisamente esta dimensión la que otorga a la lengua extranjera su pleno valor educativo, contribuyendo así a la formación integral de alumnos y alumnas, al favorecer su enriquecimiento cultural y fomentar actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferencias:

“De esta manera toma pleno sentido la función educativa de la lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria, pues permite abrir a los alumnos a otras formas de entender la realidad, enriquece su mundo cultural y favorece el desarrollo de actitudes de relativización y tolerancia” (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio. *BOE* de 26 VI-1991)⁴.

Entroncando con las anteriores afirmaciones, nos centraremos en el resto de nuestra exposición en analizar, principalmente, las prescripciones curriculares para el área de Lenguas Extranjeras vigentes en los centros dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, recogidas en el antes mencionado Decreto 78/1993, de 25 de febrero (*DOG* de 2-IV-1993)⁵. Nos referiremos igualmente al Diseño Curricular Base de la

⁴ Queríamos dejar constancia de un hecho que ha llamado profundamente nuestra atención dentro del Real Decreto 1007/1991 (*BOE* de 26-VI-1991), en cuyo anexo figuran las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria para el área de Lenguas Extranjeras en Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano. El hecho en cuestión es que, pese a los planteamientos relativos a los estrechos vínculos existentes entre lengua y cultura, así como las advertencias acerca de la necesidad de tener presente el contexto social y cultural del idioma que se está aprendiendo, a la hora de concretar los bloques de contenidos, se omite en ellos el apartado dedicado a los aspectos socioculturales, que sí figuran, por el contrario, en el marco curricular diseñado para el área de Lenguas Extranjeras en general.

⁵ Estas prescripciones han sido objeto de publicación por parte de la Xunta de Galicia (1992) de manera independiente para cada una de las áreas que componen el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y distribuidas a los Institutos de Secundaria, siendo conocidas, de manera abreviada como DCB

materia optativa Segunda Lengua Extranjera establecido para la Comunidad Autónoma de Galicia por la Orden de 1 de febrero de 1995 (*DOG* de 30-III-1995). Si bien en nuestro análisis nos ocuparemos de describir brevemente los distintos apartados que comprende tanto el curriculum de Lenguas Extranjeras como el de Segunda Lengua Extranjera, nos detendremos con mayor detalle en aquellas cuestiones más directamente relacionadas con los aspectos socioculturales, contempladas de manera específica dentro de los bloques de contenidos.

El curriculum del área de Lenguas Extranjeras establecido por el Decreto 78/1993 de 25 de febrero para la Comunidad Autónoma de Galicia (*DOG* de 2-IV-1993) presenta una estructura similar a la de las otras áreas, constando de los siguientes apartados:

1. Introducción: En ella se explican las concepciones lingüísticas de base sobre las que se asienta el marco curricular propuesto, así como las finalidades asignadas al aprendizaje de una lengua extranjera, justificándose la necesidad de su inclusión en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria. Se recogen también los principios metodológicos a tener presentes en el área.
2. Objetivos generales: Son un total de doce, estando referidos a las capacidades a desarrollar por el alumnado a lo largo de la etapa.
3. Bloques de contenidos: Este apartado comprende a su vez cuatro subapartados. Se entiende que todos ellos están relacionados entre sí y no pueden ser interpretados en modo alguno como compartimentos independientes y estancos. Dentro de cada subapartado referido a contenidos se distinguen los tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es precisamente en este bloque de contenidos donde se encuentran incluidos los aspectos socioculturales que, en consonancia con las concepciones en torno a la lengua que sirven de base al diseño del marco curricular, adquieren una especial relevancia. Los cuatro bloques de contenidos se identifican

(Diseño Curricular Base). El correspondiente al área de Lenguas Extranjeras contiene, junto con algunas orientaciones añadidas, lo establecido en el Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el curriculum de la etapa de Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (*DOG* 2-IV-1993).

con los siguientes puntos:

1. Comunicación oral
 2. Comunicación escrita
 3. Reflexión sobre la lengua
 4. Componente sociocultural
4. Criterios de evaluación: Se componen de un pequeño enunciado seguido de una breve explicación, estando referidos a toda la etapa. Ello implica que han de estar presentes en todos los cursos, pero se aplicarán con distintos niveles de exigencia en cada uno de ellos. Su objetivo es establecer el tipo y grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado en un momento dado en relación con el desarrollo de las distintas capacidades expuestas en los objetivos generales.

Obviamente no pretendemos reproducir aquí íntegramente el currículum diseñado por la Administración educativa de la Comunidad Autónoma gallega, ya que ello carecería de sentido. Simplemente nos limitaremos a extraer del mismo aquellos puntos más directamente relacionados con las finalidades asignadas al aprendizaje de una lengua extranjera en lo que atañe al papel que desempeña dentro del marco curricular general de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de cara a la formación multicultural del alumnado. Intentaremos igualmente explicar cómo las concepciones acerca de la lengua que presiden su diseño justifican en buena medida el que se le atribuya ese cometido. También nos detendremos especialmente en el apartado dedicado a los contenidos socioculturales, aunque de alguna forma éstos están presentes de manera indisociable en todos los subapartados que componen el diseño curricular del área. Procuraremos acompañar nuestras referencias al texto oficial de diversos comentarios y reflexiones personales que sin duda facilitarán el seguimiento de nuestra exposición.

En la introducción incluida en el currículum del área de Lenguas Extranjeras establecido por el Decreto 78/1993, de 25 de febrero (*DOG* de 2-IV-1993), se comienza haciendo hincapié en el valor sociocultural inherente al aprendizaje de una Lengua Extranjera. Se insiste así en su papel como elemento que contribuye a la formación integral del alumnado,

situándose sus beneficios en un triple nivel:

- a) Desde el punto de vista educativo, el aprendizaje de una nueva lengua posibilita una mejor comprensión y dominio de las otras lenguas que ya le son familiares, incluida la propia, favoreciendo, además, el interés por el conocimiento y aceptación de otras culturas y contribuyendo a la formación de hábitos de cooperación y solidaridad fundamentales en un comportamiento democrático.
- b) Desde un punto de vista psicológico, contribuye a elevar la confianza en sí mismo y la autoestima en el alumnado, favoreciendo asimismo su autonomía y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- c) Desde un punto de vista instrumental, posibilita la comunicación con gente de otros países, preparándolos para dar respuesta a necesidades que se les plantearán muy a corto plazo y permitiendo una mejor incorporación al mundo del trabajo.

Resultan especialmente interesantes los planteamientos en cuanto a la concepción de la lengua sobre los que se asienta el curriculum de Lenguas Extranjeras. Así, ésta es considerada desde una doble perspectiva lingüística, la funcional y la estructural. Desde el punto de vista funcional, se señalan dos finalidades fundamentales de la lengua: la comunicación y la representación. Por lo que a la función comunicativa de la lengua se refiere, se hace hincapié en su papel y valor como práctica social:

“En cuanto a su función comunicativa, la lengua está formada por un conjunto de signos de carácter arbitrario consensuados dentro de una determinada comunidad de hablantes. Tiene, por lo tanto, un carácter eminentemente social” (Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el curriculum de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, *DOG* de 2-IV-1993).

Por lo que respecta a su función como instrumento de representación de la realidad que nos rodea -y éste es el aspecto que guarda una relación más directa, a nuestro juicio, con la anteriormente alegada indisociabilidad de lengua y cultura y, más en general, con todo lo que atañe a las cuestiones socioculturales asociadas al aprendizaje de una lengua extranjera

que constituyen nuestro centro de interés- se señala que ésta guarda una estrecha conexión con la función comunicativa. Se pone el acento en destacar que, a través de la lengua, se clasifican los objetos en categorías que conforman imágenes mentales e ideas en las personas acerca del mundo y la realidad que nos rodea, dando origen así a la existencia de diferentes culturas. Los miembros de una misma comunidad lingüística, al compartir una lengua, están compartiendo también unos determinados significados culturales, unos modos particulares de interpretar la realidad. Acceder a una lengua distinta de la propia conlleva, por consiguiente, acceder a una forma distinta de codificar la realidad que posibilita una mejor comprensión por parte del alumnado de las diferencias culturales, favoreciendo el enriquecimiento de su visión del mundo.

Los planteamientos estructuralistas, también subyacentes a la concepción lingüística del Diseño Curricular Base de Lenguas Extranjeras, llevan a presentar la lengua como un sistema complejo de elementos que guardan relaciones entre sí a distintos niveles: el fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico. Es importante destacar, no obstante, que el aprendizaje de estos diferentes niveles ha de insertarse siempre y subordinarse a un objetivo prioritario, la adquisición de una competencia comunicativa. Se está asumiendo así claramente la defensa del *enfoque comunicativo* a la hora de aprender una lengua extranjera, privilegiándose, sobre todo en los primeros momentos, la adquisición de destrezas a nivel de la lengua oral antes que de la escrita. La idea sobre la que se sustenta la prioridad concedida a los aspectos orales de la lengua responde a concepciones de tipo utilitarista e instrumental, entendiéndose que uno aprende una lengua para ser capaz de utilizarla en distintas situaciones y contextos de la vida cotidiana con hablantes nativos, sin que ello conlleve abandonar el cultivo de la lengua escrita. Se persigue, en definitiva, que los alumnos y alumnas aprendan a hacer algo con la lengua extranjera y no tanto, como ocurría en un pasado, que aprendan algo sobre la lengua extranjera.

Asumir como objetivo a alcanzar la adquisición de una competencia comunicativa conlleva que se está teniendo presente el esquema básico de la comunicación, según el cual, para que ésta se haga efectiva, alguien tiene que sentir la necesidad de expresar algo o pedir

información sobre algo a alguien. Para que se produzca esa comunicación tiene que existir un código compartido por hablante y oyente en el que, además de la lengua propiamente dicha y sus reglas de funcionamiento, se requiere conocer las reglas sociales y las normas por las que se rige la interacción social en una determinada comunidad lingüística.

Esa competencia comunicativa que se plantea como objetivo a alcanzar en el curso del aprendizaje de una lengua extranjera es resultado de la confluencia de distintos tipos de habilidades o subcompetencias, recogiendo en el marco curricular prescrito por la Administración un total de cuatro:

- a) *competencia lingüística*: permite reconocer y emplear las reglas gramaticales siendo consciente del papel que desempeñan en la comunicación;
- b) *competencia sociolingüística*: permite adecuarse a las distintas situaciones en que se produce la comunicación conforme a las reglas de empleo de la lengua;
- c) *competencia discursiva*: consiste en la capacidad para utilizar los distintos tipos de discurso adaptados a las diferentes situaciones comunicativas, dotando a este último de una cohesión;
- d) *competencia estratégica*: consiste en la capacidad para utilizar estrategias tanto verbales como no verbales que faciliten la transmisión de la información, así como la realización de los ajustes oportunos (corregir, matizar) para resolver posibles problemas en la comunicación.

El Diseño Curricular Base asume así claramente un planteamiento que toma en cuenta las aportaciones de distintas disciplinas para el análisis de la lengua-cultura como objeto de estudio, como conjunto de contenidos que conforman el currículo del área de Lenguas Extranjeras. Carmen GUILLÉN DÍAZ y Paloma CASTRO PRIETO (1998, págs. 31-44) se han ocupado de sintetizar cuáles son las disciplinas que convergen en el enfoque metodológico de la enseñanza de la lengua-cultura asumido en los planteamientos curriculares

de la LOGSE, apuntando fundamentalmente a cinco⁶: La lingüística en su visión funcional, la pragmática, la etnografía de la comunicación, la sociología y la sociolingüística. En las recientes investigaciones en estos campos pueden rastrearse las bases por las que se rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el momento presente. Ofrecemos a continuación una pequeña síntesis del desarrollo de estas autoras en la que destacaremos únicamente lo más esencial de las aportaciones de estas disciplinas con el fin de que pueda rastrearse su huella en los planteamientos de la LOGSE para el área.

En relación con la *lingüística*, apuntan estas autoras a dos grandes corrientes lingüísticas que han tenido una enorme repercusión metodológica en el terreno de la elaboración de métodos, manuales, etc: el estructuralismo y el funcionalismo.

Comenzando por la *visión formal o estructuralista*, ésta tiene su origen en las teorías del lingüista suizo Ferdinand SAUSSURE, quien se orienta hacia un estudio descriptivo y empírico de la lengua, cuyos elementos pueden clasificarse en fonemas, morfemas, estructuras y oraciones tipo. Estas teorías estructuralistas se asociaron, en el terreno de la enseñanza de las lenguas, con los principios del conductismo o behaviorismo, llevando a considerar la lengua como un conjunto de reglas que adoptan la forma de automatismos sintácticos que es preciso adquirir mediante la repetición. De ahí surgieron, en Europa, los métodos estructuro-global-audiovisual (conocido por las siglas *SGAV*, que se corresponden con *méthode structuro-globale audiovisuelle*) en Francia y el situacional en Gran Bretaña. Las implicaciones didácticas de estas aportaciones se tradujeron en la presentación de la lengua en situaciones de diálogos “prefabricados” que seguían un nivel de complejidad gramatical creciente. Estos diálogos debían ser repetidos hasta la memorización. La práctica de la lengua se realizaba a través de baterías de ejercicios estructurales, de repetición de modelos de base con el fin de afianzar las estructuras básicas de la lengua. El objetivo prioritario del trabajo lo constituía alcanzar la corrección de la forma lingüística.

⁶ No incluimos en esta cifra las aportaciones de disciplinas como la Psicología o la Psicolingüística en cuestiones como la naturaleza del aprendizaje, también analizadas por Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO (1998, págs. 44-59) debido a que nos interesa enfatizar las contribuciones que guardan una conexión más estrecha con la concepción de la lengua como vehículo portador de informaciones socioculturales.

Por lo que respecta a la *visión funcional*, tiene su origen en la Escuela de Praga, encarnada en figuras como los lingüistas Roman JAKOBSON o N. S. TRUBETZKOY, por sólo citar algunos de los más conocidos. Esta escuela rechaza la consideración de la lengua como puro sistema formal, intentando organizar la descripción lingüística a partir de las distintas funciones que debe cubrir el lenguaje, partiendo para ello de la función central, que es la “función de comunicación”. Aparece así la concepción de la lengua no ya como simple estructura, sino como sistema funcional. Empieza entonces a hablarse de las distintas funciones (representativa, expresiva, conativa, poética, fáctica y metalingüística) que afectan a los distintos elementos que conforman toda situación de comunicación (mensaje, locutores, código, canal, et.). Esta teoría fue desarrollada en Francia por el renombrado lingüista André MARTINET en su obra *A functional View of Language* (cit. en Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 35), quien la denomina “lingüística funcional o funcionalismo” y, en Inglaterra, por M. A. K. HALLIDAY, que adopta el nombre de “gramática funcional o sistémica”. La visión funcional de la lengua de este último autor se ha convertido en un referente inexcusable en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo tenidas en cuenta sus aportaciones en los trabajos desarrollados en el seno del Consejo de Europa. De este autor procede la consideración de la lengua como práctica social, estableciendo así una clasificación de las distintas funciones para las que esta puede servir (expresión de la identidad personal, interaccional, representativa, imaginativa, instrumental, reguladora y heurística) (Cfr. Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 35). De ahí proviene el enfoque de la lengua como instrumento que sirve para “saludar”, “pedir permiso”, “dar una opinión”, “invitar a alguien”, “pedir o dar una información”, etc. Este enfoque funcional pone el acento en las funciones que la frase puede tener en un determinado contexto poniéndolas en relación con la realidad extralingüística de la comunicación. Se atiende así al significado que posee una frase producida en un contexto concreto. La consideración de la lengua como instrumento de comunicación e interacción social, unida a la emergencia del cognitivismo ha dado lugar a los *enfoques funcionales* o *enfoques comunicativos* en la enseñanza de las lenguas. De conformidad con este nuevo planteamiento, dominar una lengua no conlleva únicamente la comprensión y memorización de su funcionamiento, sino que implica poder utilizar de manera efectiva los recursos necesarios para desarrollar las cuatro destrezas

básicas: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Las frases producidas, además, deben adecuarse siempre al contexto situacional. En otro orden de cosas, los contenidos gramaticales dejan de constituir un fin en sí mismos, siendo considerados como meros instrumentos al servicio de la comunicación. Este nuevo enfoque conllevará un cambio en los planteamientos de manuales y materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas. El interés no se centra ya en la forma lingüística, sino en el uso que se hace de ella. El contexto pasa a desempeñar un papel fundamental para la correcta interpretación de un mensaje y la elección de la forma de expresión que más se adecúa a él. Los programas de lengua partirán desde entonces de esta perspectiva funcional. A raíz de esta visión funcional de la lengua, ésta ha empezado a estudiarse desde enfoques muy distintos que prestan especial atención a las condiciones sociales de producción del lenguaje. Pueden destacarse, en este terreno, las investigaciones efectuadas en disciplinas como la Filosofía del Lenguaje, la Sociología, la Etnografía de la Comunicación, el Análisis Conversacional o el Análisis del Discurso (Cfr. Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 36).

Las investigaciones en el terreno de la *pragmática* han dejado también su huella en los planteamientos didácticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así, esta ciencia, que se ocupa del estudio de las relaciones establecidas entre los signos y los usuarios de éstos en situaciones de comunicación determinadas, hará que el interés se dirija no sólo a los elementos lingüísticos, sino también a los no lingüísticos, tanto de orden psicológico como sociológico, presentes en la comunicación. Los fundamentos de este enfoque se encuentran en la Filosofía del Lenguaje, la Sociología, la Etnología, etc. El término fue acuñado por el lógico y filósofo americano Charles MORRIS (Cfr. Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 37), autor que distingue, dentro de los signos, una triple dimensión: semántica, sintáctica y pragmática. Así, es semántica la relación que mantienen los signos con los objetos a que pueden aplicarse; sintáctica, la relación formal que mantienen los signos entre sí; y, finalmente, pragmática, la relación establecida entre los signos y sus usuarios (Cfr. Oswald DUCROT y Tzvetan TODOROV, 1975, pág. 107). La pragmática sirve como fundamento a la semántica, que a su vez sustenta a la sintaxis. Entre las principales implicaciones didácticas para el campo de las lenguas extranjeras derivadas

de esta perspectiva, figura la de considerar las enunciaciones como “acciones verbales” que guardan siempre relación con una determinada situación comunicativa, conllevando dimensiones espacio-temporales y sociales. Las enunciaciones son “actos sociales” mediante los que los integrantes de una comunidad interactúan sirviéndose para ello de signos. Los actos de habla variarán así en función de la situación de comunicación concreta. Se focaliza de esta manera la atención hacia el lugar y la situación en que se produce la comunicación, hacia el papel desempeñado por el contexto.

Según apuntan Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO (1998, págs. 39-41), los trabajos en el terreno de la *etnografía de la comunicación* de autores como John J. GUMPERZ o Dell HYMES, inspirados en el análisis conversacional etnometodológico, aportarán precisiones complementarias acerca de la concepción de la lengua, encontrándose en ellas precisamente el origen del término “competencia comunicativa” y la adopción del consiguiente enfoque o perspectiva comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, hoy por hoy el más implantado. Éste es, como ya señalamos, el enfoque asumido en los planteamientos curriculares para el área de lenguas extranjeras recogidos en la LOGSE. Explicaremos, pues, aunque sin entrar en excesivas profundidades, lo esencial de la génesis de este enfoque. Según mencionábamos unas líneas más arriba, fueron John J. GUMPERZ y Dell HYMES, autores procedentes de la tradición antropológica americana, quienes empiezan a difundir la teoría de que la interpretación de los diferentes actos verbales tiene su base en presupuestos de tipo extra-lingüístico como elementos inherentes a cada cultura. Concretamente es Dell HYMES quien, como alternativa al simple concepto de “competencia lingüística”, acuña el término más amplio de “competencia de comunicación”, para designar “el conocimiento de las reglas psicológicas, culturales y sociales que rigen la utilización del habla, lo que implica un saber-hacer verbal y no verbal para un uso de la lengua apropiado en situación” (cit. en Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 39). Hablar de “competencia de comunicación” conlleva tener en cuenta, por tanto, las dimensiones lingüísticas y no lingüísticas del acto comunicativo, lo que requiere atender a elementos como los interlocutores y participantes en los actos verbales; los canales de comunicación disponibles y su uso; los distintos códigos: lingüístico, paralingüístico, kinésico, etc.

Esta “competencia de comunicación”, que posee una doble vertiente: productiva y receptiva, y una doble modalidad de expresión: oral y escrita, pasa a ser considerada, a su vez, como integrada por diferentes subcompetencias. Concretamente, en el Diseño Curricular Base encontramos la clasificación ofrecida por M. CANALE y Merrill SWAIN (cit. en Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 39-40), quienes señalan, como componentes de la competencia comunicativa las siguientes subcompetencias: *competencia gramatical o lingüística*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y *competencia estratégica*. Los anteriores autores establecen asimismo una diferenciación entre la “competencia comunicativa”, concebida como integrada por las mencionadas subcompetencias, y la “competencia actualizada” en la que éstas intervienen. Entre las repercusiones metodológicas de esta perspectiva se encuentra fundamentalmente una concepción mucho más amplia de la materia a enseñar que conlleva considerar como objetivo a alcanzar mucho más que la mera adquisición de una competencia gramatical o lingüística, situándose así la meta en alcanzar la “competencia de comunicación”, que incluye el conocimiento y adquisición de las normas relativas al contexto y situación que presiden el empleo de la lengua. Ahí tiene su origen esa doble vertiente considerada actualmente en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de integrar un saber de conocimientos con un saber-hacer de comportamientos, conformado a su vez por aptitudes y actitudes. En este enfoque tiene su origen el énfasis que se concede al sentido social y esencialmente comunicativo del lenguaje en los actuales planteamientos didácticos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aptitud ésta que ha de adquirirse a la vez que la competencia lingüística. Las actividades a desarrollar en el aula deberán atender de este modo a los aspectos sociales y pragmáticos de los actos comunicativos, dejando de ser el foco de atención prioritario del trabajo la corrección gramatical. Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO expresan estas nuevas implicaciones metodológicas en los siguientes términos:

“Se aborda la *situación de comunicación* -en la que se desarrolla una *función comunicativa*, mediante determinados *actos de habla*-, caracterizándola por sus elementos extralingüísticos o paralingüísticos, a saber:

- los locutores: su edad, sexo, status, relación entre ellos
- el canal de comunicación

-el lugar
-el momento
-el tono o estado psicológico
-el referente” (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, págs. 40-41).

Para finalizar con las aportaciones de las distintas disciplinas que encontramos reflejadas en el enfoque de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras adoptado en los documentos oficiales correspondientes a la LOGSE, nos centraremos ahora en la *sociolingüística*, disciplina en la que, a su vez, pueden rastrearse las contribuciones de la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la propia Lingüística, en el establecimiento de las relaciones entre lengua, sociedad y cultura. De manera genérica, definiremos la Sociolingüística como la disciplina que se ocupa de manera más específica de las normas sociales y comportamientos lingüísticos. El lenguaje, elemento consustancial al hombre, constituye uno de los fenómenos que dinamizan a la sociedad. De ahí que toda reflexión sobre la lengua como realidad social implique una reflexión sobre la cultura y viceversa, dado que el lenguaje se considera como producto y parte de la cultura, como una expresión o manifestación de ésta. Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO (1998, págs. 41-42), tras señalar cómo las relaciones entre lengua y cultura han sido objeto de estudio por parte de especialistas de distintos campos, apuntan a la evolución sufrida por el concepto de cultura, que

“ya no es considerada como una entidad abstracta sino como un conjunto de hechos y realizaciones por y en la vida de los hombres. Sus distintas concepciones como: comportamiento, significados, etc., la sitúan entre un polo ético-estético y un polo antropo-socio-etnográfico. (...) En el medio educativo y para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, ha llevado a hablar unas veces de ‘civilización’ -en un polo ético-estético, con temas sobre los monumentos, autores literarios y sus textos, problemas del paro, de la condición femenina, etc.- y otras veces de ‘cultura’, ‘realidad social’, ‘realidad’ -en un polo antropo-socio-etnográfico- (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 42).

Continúan estas mismas autoras señalando que en el momento presente, las cuestiones relativas a la cultura tienden a ser enfocadas desde una perspectiva social y utilitaria, siendo comúnmente aceptada la definición que la considera como

“conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos... costumbres, hábitos, comportamientos, instrumentos, instituciones, todo tipo de objetos y productos industriales, artesanales, etc. que caracterizan a una sociedad, en lo cual se incluye la lengua” (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, *Ibidem.*).

Esta es precisamente la noción de cultura que pasará a introducirse en las aulas a la hora de considerar el componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, asumiéndose así la indisociabilidad de lengua y cultura y considerando la segunda como parte esencial incluida en la primera. Ello conlleva introducir en el aula una cultura

“que no debe resolverse ‘por lo anecdótico o lo folklórico’, centrada en hechos simplistas, tópicos y superficiales a modo de ‘*estereotipos*’, reducida en la práctica pedagógica a un conocimiento contrastivo de las diferencias -lo cual produce efectos contraproducentes-, sino en la perspectiva de las finalidades de la Educación y de los objetivos generales que insisten en: ‘fomentar la comprensión de la vida económica, social y cultural de los pueblos así como el respeto, la solidaridad y cooperación internacionales...’ (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, *Ibidem.*).

Si nos detenemos especialmente en exponer este enfoque de la noción de cultura que ha de estar presente en las aulas es porque justamente esta cuestión, la noción de cultura trabajada en el aula y la vehiculada por el libro de texto como recurso didáctico, constituyen el hilo conductor de la presente tesis. Haremos mención aquí de la propuesta efectuada por Michael BYRAM (1988 y 1989), quien atendiendo a esta perspectiva ha desarrollado un modelo para la integración de la lengua y la cultura en la enseñanza de las lenguas orientado a la adquisición de una competencia comunicativa que atienda a la vez a la vertiente lingüística e intercultural.

Volviendo a nuestro análisis del Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el curriculum de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (*DOG* de 2-IV-1993), uno de los aspectos en que más insiste es el de la necesidad de que el alumnado efectúe comparaciones, estableciendo semejanzas, diferencias, etc. entre las lenguas que ya conoce, como es el caso del gallego y el castellano, y la nueva lengua extranjera. También es interesante destacar la consideración que merecen los errores

cometidos al expresarse, que ya no son vistos como algo condenable, sino como parte normal dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que es esencial al mismo tiempo para poder progresar.

Antes de exponer los principios metodológicos que han de guiar la práctica docente se recuerdan nuevamente las dos finalidades que ha de cumplir el aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa de Secundaria Obligatoria, que son

“Ampliar la competencia comunicativa de las alumnas y de los alumnos, satisfaciendo así las necesidades reales que se les presentarán dentro del campo de la relación internacional y *posibilitar el enriquecimiento humano que proporciona una educación multicultural*” (Decreto 78/1993, de 25 de febrero, por el que se establece el curriculum de educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia, DOG de 2 -IV-1993) [La cursiva es nuestra].

Por lo que respecta a los principios metodológicos por los que ha de regirse la práctica docente en el área de Lenguas extranjeras, se señalan, también dentro de la introducción, un total de ocho que expondremos seguidamente de manera sucinta, reteniendo lo más importante de cada uno de ellos:

- 1.- Necesidad de contextualizar la competencia comunicativa en la lengua extranjera en situaciones que conecten con la edad e intereses del alumnado, teniendo presentes las necesidades reales comunicativas que se les pueden plantear en el futuro.
- 2.- Presentación en el aula por parte del profesorado de actividades motivadoras con el fin de estimular las actitudes participativas espontáneas en el alumnado, procurando crear un ambiente relajado que favorezca sus deseos de intervenir.
- 3.- Potenciación de la autonomía del alumnado, propiciando su participación en la negociación de los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de sus propios progresos.
- 4.- Utilización de la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula, tanto por parte del alumnado como del profesor o profesora.
- 5.- Integración de la clase de lengua extranjera en toda la dinámica del centro escolar

y de la comunidad a la que éste pertenece, buscando su coordinación con otras áreas del currículo.

6.- Tratamiento integrado de las destrezas lingüísticas receptivas y productivas, buscando, en el caso de las segundas, alcanzar una cada vez mayor fluidez y eficacia en la comunicación.

7.- Flexibilización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que éstas puedan adaptarse a la diversidad de niveles, intereses y habilidades del alumnado.

8.- Amplio grado de tolerancia ante los errores que, más que motivo de corrección, han de convertirse en elemento de reflexión que oriente el proceso de aprendizaje.

Se recogen en el marco curricular establecido por la Consellería de Educación un total de doce objetivos generales definidos en términos de capacidades a desarrollar a lo largo de toda la etapa de Secundaria Obligatoria. De ellos destacaremos primeramente aquellos cuatro que, a nuestro entender, guardan una relación más directa con los componentes socioculturales inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera y los valores asociados a este último:

- Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones interpersonales.
- Relacionarse con otras personas atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo y adoptando actitudes de cooperación y tolerancia.
- Mantener una actitud receptiva y crítica frente a la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten, para reflexionar sobre la propia realidad y transformarla.
- Leer de manera comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a sus capacidades e intereses relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

A los anteriores objetivos añadiríamos un quinto también muy estrechamente vinculado a los planteamientos de esta investigación. En él se recoge de alguna manera esa

necesidad de aprender una lengua para dar respuesta a demandas que se plantearán de manera inmediata al alumnado como consecuencia de los contactos cada vez más frecuentes que será necesario entablar en el mundo de las relaciones internacionales:

- Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.

Incluimos a continuación los restantes objetivos generales:

- Comprender la información global y específica de los mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a las distintas situaciones habituales de comunicación emitidas directamente por hablantes o por medios de comunicación.
- Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos, en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que esta sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.
- Utilizar la lectura de textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.
- Utilizar la lengua extranjera como vehículo de comunicación en el aula, haciendo uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos en las relaciones de comunicación más habituales en la vida cotidiana.
- Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje con ayuda de la auto-observación, autocorrección y autoevaluación.
- Reflexionar, en el proceso de aprendizaje, sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como uno de los medios para mejorar las producciones propias.

Los bloques de contenidos, por su parte, se presentan estructurados en torno a cuatro

grandes apartados, uno de los cuales se refiere específicamente a los aspectos socioculturales, que serán los que nosotros trataremos con detalle. Dichos apartados, como ya señalamos anteriormente, responden a la siguiente distribución:

Bloque 1: Comunicación oral.

Bloque 2: Comunicación escrita.

Bloque 3: Reflexión sobre la lengua.

Bloque 4: Aspectos socioculturales.

Según indican las prescripciones oficiales, la presentación de los contenidos subdivididos en apartados se debe a razones de tipo práctico, no significando en modo alguno que éstos hayan de interpretarse como compartimentos estancos, guardando, por el contrario, una estrecha relación entre sí. Así se hace constar en el ejemplar correspondiente al Diseño Curricular Base para el área de Lenguas Extranjeras publicado por la Xunta de Galicia para su distribución en los Institutos de Secundaria, donde en las observaciones que preceden a los distintos bloques se explica que esta estructura

“obedece a razones organizativas y tiene por objeto proporcionar una relación de los distintos aspectos de la lengua que tienen que ser contemplados en esta etapa (...) La formulación de los bloques de contenidos no pretende ser jerárquica, ya que es obvio que existe una interrelación entre todos ellos” (XUNTA DE GALICIA, 1992, pág. 19).

En esas mismas observaciones previas figuran una serie de orientaciones (págs. 19-23) referidas a la manera de desarrollar en la práctica los distintos bloques de contenidos. A continuación expondremos aquellas indicaciones consideradas por nosotros como más relevantes de entre las ofrecidas por este texto para el caso de los aspectos socioculturales, que situamos en tres:

En primer lugar, se hace hincapié en el hecho de que los contenidos socioculturales han de impregnar toda la práctica docente, debiendo ser tenidos muy en cuenta a la hora de seleccionar materiales. En relación con estos últimos, se señala la conveniencia de recurrir,

siempre que ello sea posible a documentos auténticos, entendiéndose por tales -y la aclaración es nuestra- documentos tomados directamente de situaciones de la vida real y no concebidos con fines pedagógicos. En esta categoría entrarían extractos de informativos, anuncios de televisión, canciones, artículos de prensa, revistas de literatura infantil en la lengua extranjera, etc.

Una segunda indicación incluida en las orientaciones se asienta en la premisa de que toda lengua se inserta en un contexto socio-cultural, incidiendo en la importancia que el conocimiento de estos aspectos socioculturales tiene para el alumnado de cara a facilitar una mejor comprensión de la lengua extranjera. Se favorece así el establecimiento de comparaciones entre la propia sociedad y cultura y la de los países cuya lengua se está aprendiendo.

Merece ser destacada, finalmente, una tercera orientación relativa a los niveles en que pueden estar presentes los aspectos socioculturales en la clase de lengua. Se explica así que éstos pueden trabajarse de dos modos diferentes: de manera implícita en el material didáctico utilizado, o bien explícitamente planificando actividades diseñadas con este fin. En los libros de texto de Francés Lengua Extranjera -y esto es también una aclaración nuestra que guarda relación con los objetivos de nuestra investigación- nos encontramos también con la doble posibilidad. Existen manuales que consagran alguna sección específica al tratamiento de cuestiones relacionadas con la cultura y modos de vida del país, mientras que otros carecen de ella.

Nos queda finalmente por exponer, de manera pormenorizada, los distintos contenidos socioculturales incluidos en el correspondiente bloque 4 del marco curricular establecido por la Consellería de Educación para los centros dependientes de su ámbito de gestión en el Decreto 83/1993 de 25 de febrero (*DOG* 2-IV-1993). Al igual que los restantes bloques de contenidos, los aspectos socioculturales se presentan subdivididos en tres apartados: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

□ *Contenidos conceptuales:*

- Aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera relacionados con los intereses y las motivaciones de los alumnos y alumnas: reglas y hábitos de la vida cotidiana, el medio, las relaciones humanas, el mundo de los jóvenes, los medios de comunicación.
- Presencia de la lengua extranjera en el ámbito local: turismo, medios de comunicación, manifestaciones artísticas, culturales, deportivas, etc.
- Presencia de la lengua extranjera en Galicia y en el ámbito internacional.

□ *Contenidos procedimentales:*

- Análisis de aspectos socioculturales relevantes en los países donde se habla la lengua extranjera.
- Empleo contextualizado de las normas y hábitos de conducta de esos países en las relaciones con los nativos y en situaciones de representación y simulación.
- Comparaciones de las formas de vida del país correspondiente con nuestras formas de vida.
- Utilización de los conocimientos adquiridos para interpretar mensajes presentes en el propio medio.
- Aprovechamiento de los materiales auténticos procedentes de distintas fuentes.

□ *Contenidos actitudinales:*

- Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y demás aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas de otras culturas.
- Actitud receptiva ante las informaciones disponibles en la lengua extranjera.

La idea principal a retener con respecto a la inclusión de los contenidos socioculturales en el curriculum del área de Lenguas Extranjeras es que éstos están presentes de manera continua en toda la actividad desarrollada en la clase de Lengua Extranjera, siendo imposible disociarlos del aprendizaje de aquélla. El mero hecho de utilizar una lengua conlleva necesariamente la presencia de todo un conjunto de significados socioculturales que no es posible obviar en el ejercicio de la práctica docente.

En último término, querríamos referirnos, de entre los distintos criterios por los que ha de regirse la evaluación del alumnado en el área que nos ocupa, a aquéllos más estrechamente vinculados al componente sociocultural, que serían, de acuerdo con el Decreto 78/1993, de 25 de febrero (*DOG* de 2-IV-1993), los siguientes:

- Extraer la información global y específica de mensajes orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera.

- ◊Dentro de este criterio se especifica que los temas relacionados con la cultura y la sociedad de los países en que se habla la lengua objeto de aprendizaje serán aquellos que despierten mayor interés en el alumnado y sean clave para la comprensión de esa cultura y esa sociedad.

- Identificar y emplear de forma contextualizada los principales rasgos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera para una mejor comprensión y producción de los mensajes, y analizarlos comparativamente como medio para comprender y valorar los rasgos característicos de la cultura gallega.

- ◊Con este criterio se pretende evaluar, según se indica en el Diseño Curricular Base, si el alumnado es capaz de identificar y valorar críticamente algunos rasgos como pertenecientes al contexto sociocultural

de un determinado país que son necesarios para la correcta interpretación de los mensajes en la lengua extranjera correspondiente.

- Extraer la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada, de diferentes tipos (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, si es el caso, los principales argumentos expuestos por el autor.

◊El objetivo de este criterio, de acuerdo con el Diseño Curricular Base, es evaluar la capacidad del alumnado para leer textos con sentido completo pertenecientes a la prensa y a la vida cotidiana que estén relacionados con la cultura y sociedad de los países en que se habla la lengua extranjera estudiada.

Continuando con nuestro análisis de los principales textos oficiales que recogen las prescripciones administrativas por las que ha de guiarse el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco de la LOGSE, nos referiremos brevemente a la Orden de 1 de febrero de 1995 (*DOG* 30-III-1995), en la que se establece el *Diseño Curricular Base* de la materia optativa *Segunda Lengua Extranjera*. Prácticamente existe una total coincidencia en cuanto a estructuración, planteamientos de base, objetivos y contenidos entre este documento y el prescrito para el área de Lenguas Extranjeras. La única diferencia a destacar se refiere al nivel de complejidad con que ha de abordarse el aprendizaje del idioma, siendo lógicamente los criterios de exigencia algo más elementales para el caso de la Segunda Lengua Extranjera. Se observa también una mayor tendencia a poner el acento en el desarrollo de las destrezas a nivel de comprensión y expresión oral frente al trabajo de contenidos relacionados con la comunicación escrita. Ello pone de manifiesto, una vez más, el deseo de privilegiar la vertiente comunicativa a la hora de aprender un idioma, de manera que el alumnado pueda servirse de él en situaciones de comunicación real, aunque sea a un nivel muy elemental. En el texto oficial se insiste en la necesidad de presentar la nueva lengua de manera contextualizada y relacionada con las otras lenguas en las que el alumnado ha

tenido experiencias previas de aprendizaje. En el caso de la Comunidad Autónoma de Galicia, se trata de la cuarta lengua con la que entra en contacto, tras el castellano, el gallego y la primera lengua extranjera. Ello implica que muchas de las estrategias que necesitará poner en práctica han sido adquiridas ya, lo que facilitará sin duda el proceso de aprendizaje del nuevo idioma.

Pese a que la parte práctica de nuestra investigación, el estudio de caso sobre el desarrollo de los contenidos socioculturales en una clase de francés, se llevó a cabo en un aula de ESO donde el Francés se impartía como Segunda Lengua Extranjera y no como idioma obligatorio, hemos preferido, a la hora de analizar las prescripciones administrativas, examinar con detenimiento el curriculum para el área de Lenguas Extranjeras por su mayor grado de especificidad en relación con el de Francés como Segunda Lengua Extranjera. Justificamos, además, nuestra decisión en base a la constatación de la estrecha conexión existente entre ambos diseños curriculares.

2.1 Modificación de las enseñanzas mínimas de la ESO: el nuevo Real Decreto 3473/2000

El Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, en virtud del cual se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (*BOE* 16-I-2001), constituye el último texto legal actualmente vigente que aborda los contenidos a desarrollar en el área de Lenguas Extranjeras, conllevando la introducción de cambios importantes con respecto al anterior Diseño Curricular Base. Su desarrollo por parte de la Comunidad Autónoma Gallega todavía no ha salido a la luz, por lo que, en este caso, nuestro análisis se centrará en las nuevas enseñanzas mínimas establecidas a nivel estatal. En el curso de nuestra exposición, trataremos de establecer una comparación entre este nuevo Real Decreto 3473/2000 y el Real Decreto 1007/1991, vigente con anterioridad a la fecha de promulgación del primero.

Según hemos expuesto en el anterior capítulo, los diseños de los programas oficiales

para la enseñanza de las lenguas extranjeras actualmente vigentes en los países europeos pueden dividirse, atendiendo a su estructuración, en tres grupos (Cfr. Capítulo III y EURYDICE, 2001b, págs. 154-156):

- 1) Un único diseño común para todas las lenguas extranjeras, sin especificar de cuáles se trata.
- 2) Una parte común a todas las lenguas y apartados con especificación de contenidos para cada una de ellas.
- 3) Un programa diferenciado e independiente para cada lengua concreta.

El Diseño Curricular Base vigente hasta la promulgación del Real Decreto 3473/2000 responde al primer modelo expuesto. En él se define de manera global una programación para el área de lenguas extranjeras sin referencias específicas a una lengua en concreto. El marco propuesto por el nuevo Real Decreto cambia sustancialmente este planteamiento, respondiendo al segundo de los modelos que hemos enunciado. Consta de una serie de apartados comunes para todas las lenguas consideradas, que son un total de cinco: inglés, francés, alemán, portugués e italiano; y de otra serie de apartados específicos para cada una de ellas. Expondremos, a continuación, la estructura del nuevo programa oficial, indicando las partes comunes a todas las lenguas y las distintas. Posteriormente, nos centraremos en el diseño curricular de Francés, deteniéndonos en analizar, dentro de éste, el apartado específicamente consagrado al estudio de los aspectos socioculturales.

Una primera diferencia importante entre el curriculum para lenguas extranjeras establecido en el nuevo Real Decreto y el vigente con anterioridad afecta a la secuenciación de contenidos por cursos, que no existía en el caso de este último, donde tanto los objetivos, como los contenidos y criterios de evaluación se establecían a nivel de etapa, sin efectuar siquiera la diferenciación entre primer y segundo ciclo. Hemos de tener en cuenta que el primitivo Diseño Curricular Base para la Etapa de ESO se caracterizaba por ser abierto y flexible, constituyendo sólo una propuesta-marco que después debía ser objeto de secuenciación y concreción en los Proyectos Curriculares de Etapa y programaciones de aula.

El nuevo marco legal supone, cuando menos, un grado más elevado de prescripción, dado que, como decimos, se especifican los contenidos concretos a impartir en primero, segundo, tercero y cuarto cursos. Pasamos, a continuación, a exponer la estructura del nuevo planteamiento curricular para el área de Lenguas Extranjeras de acuerdo con el nuevo Real Decreto 3473/2000, comenzando por especificar los grandes apartados de que consta, que son un total de cuatro: introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El número de lenguas consideradas en el documento asciende, como ya indicamos previamente, a cinco, figurando éstas incluidas siguiendo una ordenación alfabética: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Son comunes a todas las lenguas y a todos los cursos la introducción, los objetivos de etapa y los criterios de evaluación. Los contenidos, secuenciados por cursos, según ya apuntamos anteriormente, se subdividen, a su vez, en tres apartados:

I. Habilidades comunicativas: Este primer bloque también es común para todos los idiomas en un mismo curso, si bien su contenido varía de un curso a otro. Dicho de otro modo, el apartado de “habilidades comunicativas” aparece definido una única vez para todos los idiomas en cada uno de los respectivos cursos.

II. Reflexiones sobre la lengua: Este bloque de contenidos, a diferencia del anterior, se define de manera independiente para cada uno de los idiomas. Consta de varios subapartados cuyos encabezamientos se mantienen invariables para todas las lenguas extranjeras consideradas, aunque sí cambian, obviamente, los diferentes puntos a tratar para cada idioma. Los correspondientes epígrafes se refieren a tres cuestiones básicas:

A. Funciones del lenguaje y gramática

B. Léxico

C. Fonética

III. Aspectos socioculturales: Este bloque de contenidos figura definido de manera global para todos los idiomas, si bien se incluyen de manera diferenciada los correspondientes a cada uno de los distintos cursos que conforman la etapa de Secundaria Obligatoria. Volveremos a ocuparnos de él con más detenimiento una vez desmenuzada la estructura del nuevo programa de enseñanzas mínimas.

Los criterios de evaluación, por su parte, comunes para todos los idiomas en un mismo nivel o curso, figuran al final de los cursos segundo, tercero y cuarto. Entendemos que la no explicitación de estos criterios de manera independiente para primer curso obedece quizá al deseo de mantener, aunque sea un poco “de lejos”, la unidad entre los dos cursos de primer ciclo, que deberían ser concebidos desde una perspectiva global, y no secuencial. Curiosamente, el concepto de ciclo se rompe en el caso de los cursos tercero y cuarto, ya que se hacen constar criterios de evaluación independientes para cada uno de ellos. Es como si se hubiese pensado que un alumno o alumna pueda superar los criterios de evaluación de tercero pero no alcanzar los de cuarto.

El elemento cohesionador de los distintos cursos lo constituyen los objetivos, que sí están definidos a nivel de toda la etapa. Choca, no obstante, la no mención de la palabra ciclo al ofrecer la secuenciación de contenidos por curso. Se entiende que un ciclo es una unidad que posee una entidad como tal, no debiendo interpretarse como una simple yuxtaposición de cursos aislados. Opinamos, por tanto, que, con el nuevo Real Decreto, esa idea del ciclo como un todo queda un tanto desdibujada, desvirtuando así los principios que guiaron la elaboración del anterior Diseño Curricular Base. Reconocemos, no obstante, que era una demanda bastante extendida por parte de ciertos sectores del profesorado el reclamar de la Administración una mayor delimitación de los contenidos a impartir en cada curso, ya que, en principio, ese diseño abierto y flexible propuesto por la LOGSE planteaba problemas a la hora de secuenciarlo u organizarlo de cara a su inclusión en un Proyecto Curricular de Etapa o en una programación de aula. Es como si el profesorado reclamase de la Administración la simplificación o facilitación de un trabajo cuya realización recaía sobre el colectivo docente y éste considerase la tarea ardua en exceso. No es de extrañar, por tanto, que ya durante la vigencia del anterior Diseño Curricular y en fechas todavía recientes, la Administración educativa facilitase materiales con ejemplificaciones sobre el modo de secuenciar por cursos la programación didáctica correspondiente a toda la etapa. A título de ejemplo, analizaremos brevemente los planteamientos básicos de una *Programación Didáctica de Referencia* para Segunda Lengua Extranjera elaborada por la Consellería de Educación con el fin de ser sometida a debate por parte de los departamentos didácticos de los distintos centros

educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia y servir de base para el establecimiento de unos contenidos básicos comunes para todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (XUNTA DE GALICIA, 2000). Más concretamente, los contenidos y orientaciones metodológicas propuestas en este documento tienen como objetivo prioritario

“Asegurar que los contenidos básicos son objeto de aprendizaje y están presentes en las sucesivas reelaboraciones de cada equipo docente y de cada profesor. Estos saberes básicos conforman lo que se denominan conocimientos socialmente válidos y están sustancialmente relacionados con los conocimientos que exige el mundo del trabajo, con los conocimientos que implican la plena inserción de las personas en la sociedad en la que viven y con aquellos otros que permiten el desarrollo y la formación de ciudadanos y ciudadanas democráticos” (XUNTA DE GALICIA, 2000, pág. 5).

Junto con este objetivo se mencionan otros, entre los que destacamos ese deseo de generar un debate en los departamentos didácticos sobre “el grado necesario de aprendizaje de los contenidos para promocionar de un ciclo a otro y de un curso a otro” (XUNTA DE GALICIA, 2000, *Ibidem*). Esta Programación Didáctica de Referencia está concebida como una mera guía para orientar la elaboración de las correspondientes programaciones didácticas para el área por parte de los centros, no teniendo un carácter prescriptivo. La necesidad de efectuar una propuesta de este tipo se justifica en base a los siguientes argumentos:

“En la educación secundaria obligatoria, resulta, no obstante, esencial llegar a la elaboración de criterios comunes para todos los centros educativos que impartan la ESO como un medio para alcanzar las finalidades terminal y propedéutica de esta etapa en el marco del currículo comprensivo que la caracteriza. Es preciso, para esto, definir contenidos básicos que todos los alumnos y alumnas deben aprender y capacidades esenciales que todos y todas deben desarrollar en la medida de sus posibilidades.

Esto implica que desde la Administración educativa se articulen acciones que generen en los centros educativos la reflexión y el debate sobre la concreción y distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo de esta etapa” (XUNTA DE GALICIA, 2000, *Ibidem*).

Volviendo a nuestro análisis del Real Decreto 3473/2000, en lo que atañe al enfoque o modelo de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera asumido en el nuevo texto legal, no podemos decir que existan diferencias en relación con los anteriores planteamientos

curriculares, ya que se sigue optando, clarísimamente, por el enfoque comunicativo, citándose además, como documento en que se apoya la concepción asumida, el *Marco de Referencia Común Europeo* para las lenguas definido por el Consejo de Europa (CONSEIL DE L'EUROPE, 1996), aspecto éste que no aparecía en el anterior Real Decreto 1007/1991 por el que se establecían las enseñanzas mínimas para Secundaria Obligatoria debido, obviamente, a que el mencionado documento comunitario todavía no existía. Al igual que ocurría en el anterior Diseño Curricular, se habla de las tareas comunicativas como un conjunto de acciones encaminadas a alcanzar como finalidad principal la posibilidad de comunicarse de manera satisfactoria en un contexto específico. El objetivo prioritario, por consiguiente, es desarrollar la competencia comunicativa, siendo necesario para ello poner en juego diferentes estrategias y destrezas tanto lingüísticas como discursivas.

Coincidiendo también con el planteamiento del Real Decreto 1007/1991, la competencia comunicativa se considera, a su vez, integrada por un conjunto de subcompetencias:

- *competencia lingüística*, referida a elementos fonológicos, morfosintácticos y semánticos;
- *competencia pragmática o discursiva*, que comprende las funciones lingüísticas y actos de habla. Ej: pedir o dar información sobre algo o alguien, presentarse, etc.);
- *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las convenciones sociales, registros de lengua, intenciones comunicativas, etc.;
- *competencia estratégica*, referida a la utilización de estrategias para la producción de mensajes, siendo las destrezas a desarrollar de dos tipos: productivas (expresión oral y escrita), receptivas (comprensión oral y escrita, interpretación de códigos no verbales) y basadas en la interacción o mediación.

Al igual que ocurría en el Diseño Curricular vigente con anterioridad, se apunta a una segundo objetivo a alcanzar mediante el aprendizaje de un idioma: el de contribuir a la formación educativa global del alumnado, favoreciendo el desarrollo de su personalidad, la

integración social, las posibilidades de acceder a información de interés, etc. Se enlaza este objetivo con una de las grandes finalidades perseguidas por la Educación Secundaria Obligatoria en lo que respecta a propiciar el conocimiento de formas de vida y organización social diferentes de las propias, mejorando así su capacidad de empatía y de entablar relaciones “caracterizadas por la tolerancia social y cultural en un mundo en que la comunicación internacional está cada vez más presente” (Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, *BOE* 16-I-2001).

Junto a los anteriores planteamientos, la introducción contiene una serie de razones que justifican la imperiosa necesidad de aprender lenguas extranjeras en el mundo en que vivimos. Volveremos a ocuparnos de este punto en otro capítulo de nuestro trabajo, el consagrado al análisis de los programas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa. Anticiparemos aquí, de manera muy resumida, que las reminiscencias de los discursos oficiales defendidos en el seno de la Unión Europea en los distintos documentos y textos legales comunitarios son mucho más evidentes en el actual Real Decreto. Así, por ejemplo, en el anterior Real Decreto 1007/1991 por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* 26-VI-1991), se aludía también a la necesidad de comunicarse en lenguas extranjeras como algo ineludible en el momento presente, mencionándose el marco de la Unión Europea, los viajes cada vez más frecuentes al extranjero y la circulación de trabajadores y profesionales por los distintos países del viejo continente en los siguientes términos:

“La posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual. Es una necesidad acuciante en el marco de la unidad europea, de la circulación de profesionales y trabajadores entre los países de la comunidad Europea, pero también de los viajes al extranjero, de los intercambios culturales y de la comunicación de noticias y conocimientos. Existe, por eso, una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione, a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera” (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, *BOE* 26-VI-1991).

El nuevo Real Decreto 3473/2000 profundiza más en las razones que justifican la necesidad de aprender idiomas poniendo éstas en conexión todavía más estrecha con el proceso de construcción de Europa. Presenta, en términos generales, una introducción más desarrollada, incluyendo la mención expresa de un concepto clave como el de la identidad europea. Más concretamente se hace referencia en él

- a la integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas, que convierte en necesario el conocimiento de lenguas para hacer más fácil la comunicación entre ciudadanos y ciudadanas.

- al conocimiento de idiomas como elemento clave para la construcción de la identidad europea, a la vez plurilingüe y pluricultural, y como factor que facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica entre países.

- al incremento de las relaciones internacionales por motivos educativos, profesionales, turísticos, de acceso a otros medios de comunicación, etc.;

- al desarrollo de las nuevas tecnologías, consideradas como instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general;

- a las recomendaciones del Consejo de Europa acerca de la necesidad de poseer un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, adquiriendo además los mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta;

- al *Marco Común Europeo de Referencia* para el aprendizaje de las lenguas establecido por el Consejo de Europa;

- al dominio de lenguas como instrumento que facilita el acceso a otras culturas y costumbres, favoreciendo la formación integral del individuo y el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otros países y formas de vida.

Los objetivos generales para toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ascienden a un total de nueve, al igual que ocurría en el Real Decreto 1007/1991. Si comparamos ambos documentos, no existen en realidad diferencias notables en cuanto al contenido profundo, si bien en el Real Decreto 3473/2000 los objetivos responden a una

redacción bastante diferente a nivel formal. Podríamos decir que se trata básicamente de los mismos vigentes hasta la fecha, pero que éstos aparecen reformulados, reestructurados o refundidos (Cfr., para que puedan apreciarse con mayor claridad y facilidad similitudes y diferencias, el Cuadro 4.1, donde presentamos la versión literal de los dos textos). Expondremos seguidamente los nuevos objetivos que, como decimos, son muy análogos a los anteriores. Comenzaremos por destacar aquellos más directamente relacionados con los aspectos socioculturales, que son un total de tres. Todos ellos aluden al aprendizaje de una lengua como instrumento que posibilita el acceso a otras culturas y favorece así la adopción de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro y contribuye a un mayor entendimiento entre personas de distintos países, figurando formulados en los siguientes términos:

- Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional (objetivo nº 8).

- Apreciar el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales (objetivo nº 9).

- Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias (objetivo nº 3).

CUADRO 4.1.- Objetivos generales para el área de Lenguas Extranjeras en la ESO: Real Decreto 1007/1991 (BOE 26-VI-1991) y Real Decreto 3473/2000 (BOE 16-I-2001).

Real Decreto 1007/1991	Real Decreto 3473/2000
1. Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación, emitidos directamente por hablantes o por medios de comunicación.	1. Adquirir la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito de forma eficaz en situaciones habituales de comunicación a través de tareas específicas.
2. Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos, en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.	2. Desarrollar destrezas comunicativas, tanto receptivas como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del aula.
3. Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.	3. Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y formas de vida distintas a las propias.
4. Utilizar la lectura de textos con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.	4. Transferir al conocimiento de la lengua extranjera las estrategias de comunicación adquiridas en la lengua materna o en el aprendizaje de otras lenguas, con el fin de realizar tareas interactivas en situaciones reales o simuladas.
5. Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.	5. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua como elemento facilitador del aprendizaje en la realización de tareas y como instrumento para el desarrollo de la autonomía.
6. Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.	6. Utilizar estrategias de aprendizaje y recursos didácticos (diccionarios, libros de consulta, materiales multimedia, etc.) con el fin de buscar información y resolver situaciones de aprendizaje de forma autónoma.
7. Aprender la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.	7. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y desarrollar interés por incorporar mejoras que lleven al éxito en la consecución de las tareas planteadas.
8. Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.	8. Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional.
9. Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias previas con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.	9. Aprender el valor de la lengua extranjera como medio de comunicación con personas que pertenecen a una cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales.

FUENTE: Elaboración propia a partir de los correspondientes Reales Decretos.

Por lo que se refiere a los restantes objetivos, los dos primeros aluden a la adquisición de la capacidad para comunicarse oralmente y por escrito en la lengua extranjera en situaciones de la vida cotidiana y al desarrollo de destrezas comunicativas tanto receptivas como productivas. El objetivo nº 4 se refiere a la necesidad de transferir las estrategias de comunicación adquiridas en la lengua materna o en otras lenguas aprendidas a la lengua extranjera, posibilitando la realización de tareas en distintas situaciones comunicativas reales o simuladas. El objetivo nº 5 alude a la reflexión sobre el funcionamiento de una lengua como un elemento clave que facilita el aprendizaje y el desarrollo de la propia autonomía durante el mismo, aspecto éste que aparecía contemplado igualmente en el anterior Real Decreto 1007/1991. El objetivo nº 6, por su parte, concierne a la utilización de las estrategias de aprendizaje y recursos didácticos adecuados, tales como libros de consulta, diccionarios y materiales multimedia que permitan la búsqueda de información autónoma. Este punto, aunque formulado de un modo ligeramente diferente y sin la referencia a los recursos didácticos, se recogía ya en el anterior Real Decreto 1007/1991. Finalmente, el objetivo nº 7 hace mención a la necesidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, desarrollando el interés por mejorar y alcanzar un grado de éxito cada vez mayor en la realización de las distintas tareas.

Pasando a los contenidos, sí existen diferencias importantes en cuanto a estructuración entre los dos Reales Decretos. En el correspondiente al año 91, se distinguían cuatro grandes bloques: usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita, reflexión sobre la lengua y aspectos o contenidos socioculturales. En el actual Real Decreto, los contenidos se distribuyen en torno a tres grandes epígrafes que, como anticipamos unas líneas más arriba, son los correspondientes a habilidades comunicativas, reflexión sobre la lengua y aspectos socioculturales. Una diferencia notable en relación a la anterior propuesta curricular es la no distinción, dentro de cada grupo de contenidos, entre conceptos, procedimientos y actitudes. Por otra parte, el grupo de contenidos que, a nuestro juicio, adquiere un mayor peso es el correspondiente a las reflexiones sobre la lengua, que, en comparación con el apartado que lleva el mismo título en el Real Decreto

1007/1991, ofrece un grado de especificidad mucho mayor en cuanto a detalle de situaciones y funciones lingüísticas concretas, así como en lo que respecta a los contenidos gramaticales que se han de impartir en cada curso. Recordaremos aquí que, en el nuevo documento, este apartado se contempla de manera diferenciada para cada uno de los distintos cursos de la etapa, subdividiéndose, a su vez, en tres apartados desarrollados de manera desigual: funciones de lenguaje y gramática; léxico y fonética.

Una pequeña crítica que se podría hacer a la subdivisión de contenidos en el interior del apartado que nos ocupa sería que en el epígrafe correspondiente a las funciones lingüísticas y a la gramática se incluyen a veces cuestiones de vocabulario y menciones expresas a la fonética. El contrapunto a la anterior especificidad lo constituyen los apartados específicamente consagrados a léxico y fonética, que siempre aparecen definidos de manera escueta, genérica y que se reiteran de curso en curso, no variando apenas su formulación. Así, en el caso del léxico, en los distintos cursos de primero a cuarto, se alude siempre al relacionado con los temas tratados, junto con fórmulas y expresiones, mientras que el de fonética contiene, de manera casi invariable la pronunciación de fonemas de especial dificultad, y aspectos como la acentuación, la entonación y el ritmo. En el primer apartado, el consagrado a las funciones de lenguaje y gramática, junto con la mención a funciones comunicativas o actos de habla como saludar, presentarse, despedirse o pedir información sobre alguien, se incluye casi siempre la relación de elementos léxicos que se van a requerir para la puesta en práctica de esa función, incluyéndose las nacionalidades, los países de la Unión Europea y francófonos, las profesiones... Concretando por cursos, se incluyen, en el apartado que nos ocupa, distintos elementos léxicos en el caso de primero y segundo, mientras que en tercero, al entenderse que el alumnado posee ya este vocabulario de base, se incluyen ya elementos fonéticos.

Los contenidos de vocabulario que figuran en el apartado correspondiente a funciones del lenguaje y gramática para los cursos primero y segundo son los que especificamos a continuación.

Primer curso: saludos y despedidas, las nacionalidades, las fechas, los días de la semana, las profesiones, el vocabulario del aula, las partes del cuerpo, el vocabulario del entorno familiar y escolar, el vocabulario del tiempo, el vocabulario específico de los edificios/lugares de un pueblo/ciudad.

Segundo curso: Fórmulas de cortesía, vocabulario sobre medios de transporte, vocabulario de la familia, las comidas, el comercio, el tiempo de ocio, y los viajes proyectos.

Los contenidos fonéticos incluidos en el epígrafe funciones de lenguaje y gramática para Tercer curso son los siguientes: *liaison* (enlace) y *enchaînement* (encadenamiento); los acentos tónicos y de insistencia; la entonación, las vocales medias.

Finalmente, en Cuarto curso se incluyen en este epígrafe de funciones del lenguaje y gramática cuestiones mayoritariamente léxicas, aunque también alguna fonética, y bastantes sintácticas, siendo éstas las siguientes: expresiones con *avoir* (=haber o tener), entonación ascendente y descendente, formas de la frase interrogativa, la frase exclamativa, frases hechas y estereotipos en la argumentación, homófonos lexicales.

Evidentemente estos aspectos fonéticos, léxicos o sintácticos a que hemos aludido aparecen siempre asociados a una determinada función comunicativa que va a requerir su uso. No nos parece que este planteamiento sea en absoluto cuestionable, pero nos parece que entra un poco en contradicción con la inclusión de los otros dos epígrafes específicamente consagrados a léxico y fonética, donde aparecen definidos de manera escueta e imprecisa, y siempre formulados con los mismos términos, aspectos muy genéricos . Así, en el contenido del epígrafe léxico, incluido también, como decimos, en el apartado de reflexiones sobre la lengua encontramos, para los cuatro cursos de la etapa, dos únicos puntos enunciados siempre de la misma manera: léxico relacionado con los temas tratados; y fórmulas y expresiones. Otro tanto ocurre con el epígrafe fonética, donde, para los cuatro cursos se repiten, de manera invariable los siguientes contenidos: pronunciación de fonemas de especial dificultad, acentuación, entonación y ritmo. Pensamos que quizá debería haberse optado por una presentación más global y no tan fragmentada, dando cabida tanto al vocabulario como a la

fonética en un apartado más genérico de reflexión sobre la lengua que incluyese los aspectos morfosintácticos, semánticos y fonéticos de la lengua junto con las funciones comunicativas o actos de habla.

En el tercer grupo de contenidos, común también, como ya avanzamos, a todos los idiomas, se abordan los aspectos socioculturales, especificándose de manera independiente los correspondientes a cada uno de los cursos de la etapa. Incluimos, a continuación, los considerados en los diferentes cursos, que ascienden siempre a un total de ocho. Trataremos asimismo de poner en relación estos contenidos socioculturales con el tipo de conocimiento o contenido más específico a que remiten, considerando básicamente la distinción entre tres tipos: enfocados a aspectos sociolingüísticos, orientados hacia el conocimiento de informaciones culturales o socioculturales y, por último, directamente vinculados al fomento de actitudes positivas y de valoración de las diferencias como muestra de la riqueza y diversidad cultural del mundo en que vivimos. Precisaremos, no obstante, que no siempre existe una delimitación o división clara entre estos matices que, en la mayoría de los casos guardan una estrecha conexión entre sí:

•Primer curso:

1. Identificación e interpretación de rasgos socioculturales relacionados con los textos y situaciones de comunicación que se trabajen. (Conocimiento sociolingüístico y también de informaciones culturales).
2. Comparación entre elementos sociales y culturales transmitidos por la lengua extranjera y los propios. (Conocimiento sociolingüístico y también cultural)
3. Adecuación de usos socioculturales de la lengua extranjera cuando ésta es el medio de comunicación entre hablantes cuyas lenguas maternas son diferentes. (Conocimiento sociolingüístico).
4. Diferenciación de usos formales e informales de la lengua extranjera. (Conocimiento sociolingüístico).
5. Respeto hacia costumbres y tradiciones diferentes a las propias. (Contenido actitudinal).

6. Uso de fórmulas adecuadas en las relaciones sociales. (Conocimiento sociolingüístico).
7. Apertura hacia otras formas de pensar, ver y organizar la realidad. (Contenido actitudinal).
8. Valoración de nuestra propia cultura en contraste con la que transmite la lengua extranjera. (Contenido actitudinal).

•Segundo curso:

1. Identificación e interpretación de elementos semióticos (gestuales, entonativos, proxémicos, etc.) usados por hablantes de distintos países. (Conocimiento sociolingüístico).
2. Comparación entre elementos culturales y sociales de la lengua extranjera transmitidos por hablantes de distintos países. (Conocimiento sociolingüístico y también sociocultural).
3. Desarrollo de habilidades interculturales en el uso de la lengua extranjera. (Conocimiento sociolingüístico).
4. Identificación de aspectos socioculturales que se utilizarían con hablantes nativos de la lengua extranjera y con hablantes de otras procedencias. (Conocimiento sociolingüístico y también sociocultural).
5. Familiaridad con registros y variedades de la lengua extranjera. (Conocimiento sociolingüístico).
6. Interés por conocer informaciones culturales diversas de tipo histórico, geográfico, literario, etc. (Conocimiento de tipo cultural y actitudinal).
7. Respeto hacia los hablantes de la lengua extranjera superando visiones estereotipadas. (Contenido actitudinal).
8. Valoración de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional. (Contenido actitudinal).

•Tercer curso:

1. Uso apropiado de fórmulas lingüísticas (cortesía, acuerdo, discrepancia, etc.)

asociadas a situaciones concretas de comunicación. (Conocimiento sociolingüístico).

2. Identificación de las normas y comportamientos propios de los países donde se habla la lengua extranjera. (Conocimiento sociolingüístico y también de tipo cultural).

3. Conocimiento y valoración de elementos de trasfondo cultural propios de los países donde se habla la lengua extranjera. (Conocimiento de tipo cultural y también contenido actitudinal).

4. Interés por propiciar encuentros e intercambios comunicativos reales con hablantes de la lengua extranjera. (Contenido actitudinal).

5. Desarrollo de actitudes que ayuden a valorar la cultura propia a partir del contraste con otras. (Contenido actitudinal).

6. Respeto hacia los hablantes de la lengua extranjera con independencia de su origen, raza o lengua materna, propiciando el acercamiento y eliminación de barreras en la comunicación. (Contenido actitudinal).

7. Valoración de la importancia de la lengua extranjera como forma de acceder a la comunicación con otras personas que aprenden la misma lengua extranjera. (Contenido actitudinal).

8. Reconocimiento de la presencia de la lengua extranjera en los nuevos sistemas de comunicación tecnológica y su utilidad para comunicar con personas de procedencias diversas. (Conocimiento de tipo cultural y también contenido actitudinal).

•Cuarto curso:

1. Adecuación de elementos semióticos, tales como patrones gestuales o proxémicos en función del interlocutor, respetando la propia idiosincrasia. (Conocimiento sociolingüístico).

2. Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación. (Conocimiento sociolingüístico).

3. Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación. (Conocimiento de tipo sociocultural)

4. Reconocimiento de aspectos socioculturales implícitos en los textos que se trabajan. (Conocimiento de tipo sociocultural).
5. Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y comprender las distintas perspectivas socioculturales. (Contenido actitudinal).
6. Uso de la lengua extranjera con el fin de propiciar encuentros interculturales. (Contenido actitudinal).
7. Profundización en el conocimiento de rasgos culturales y de comportamiento social que presentan distintos grupos de la misma comunidad lingüística. (Conocimiento de tipo sociocultural).
8. Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor. (Contenido actitudinal y también sociolingüístico).

Si efectuamos un pequeño balance tomando como referente el conjunto de los treinta y dos contenidos socioculturales relacionados, podemos comprobar que un número importante de ellos, catorce, para ser más precisos, se relacionan directamente con la adopción de actitudes positivas, de relativización de la propia cultura y de valoración y reconocimiento de las diferencias como algo positivo. Por otra parte, los contenidos que atañen a las actitudes se encuentran presentes en todos los cursos, aunque en proporción desigual, alcanzándose la cifra más elevada -un total de seis sobre ocho- en el caso de tercer curso.

Al comparar los contenidos socioculturales incluidos en el Real Decreto 1007/1991 con los recogidos en el nuevo Real Decreto 3473/2000, destaca el mayor grado de especificidad de la nueva normativa en este sentido. Al mismo tiempo, en este último texto legal, no encontramos, al igual que ocurre con los restantes bloques de contenidos, la subdivisión en conceptos, procedimientos y actitudes. Recordaremos aquí que el Real Decreto 1007/1991 contemplaba sólo un total de ocho contenidos que se distribuían de la siguiente manera:

-Tres contenidos conceptuales que aludían a:

- Conocimiento de informaciones culturales (aspectos de la cultura y sociedad) de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Presencia de informaciones sobre el país o países donde se habla la lengua en España.
- Presencia internacional de la lengua extranjera en distintos ámbitos de la vida social.

-Tres contenidos procedimentales referidos a:

- Uso de reglas y hábitos de conducta del país o países donde se habla la lengua estudiada en situaciones reales de relación con nativos.
- Análisis/comparación de las formas de vida y rasgos socioculturales del país o países donde se habla la lengua con los propios.
- Uso de materiales auténticos para obtener informaciones.

-Dos únicos contenidos considerados como actitudinales alusivos a:

- Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas de otras culturas.

En realidad, pese al mayor detalle del nuevo Real Decreto, la idea de base de fomentar actitudes de tolerancia, respeto hacia el otro y valoración positiva de las diferencias se encontraba ya presente de manera clara en el anterior Real Decreto 1007/1991.

Los criterios de evaluación, incluidos, según ya anticipamos, al final de los cursos segundo, tercero y cuarto, contemplan siempre los tres grandes grupos de contenidos: habilidades comunicativas, reflexiones sobre la lengua y aspectos socioculturales. Para cada uno de los grupos se enuncian en todos los casos un total de cuatro criterios. En este punto existe también una mayor concreción en comparación con el anterior Real Decreto 1007/1991, ya que, en este último, los criterios de evaluación aparecían enumerados globalmente, sin contemplar de manera diferenciada los distintos bloques de contenidos. A

nivel genérico, señalaremos, en el caso del nuevo Real Decreto 3473/2000, que los criterios de evaluación referidos a las habilidades comunicativas están orientados hacia el grado de dominio de estrategias productivas, receptivas e interactivas, mientras que los correspondientes al apartado de reflexiones sobre la lengua se orientan hacia el grado de dominio de las funciones lingüísticas y aspectos formales de la lengua (morfología, sintaxis y fonología). Pasaremos ahora a exponer aquellos criterios de evaluación que hacen referencia al conocimiento sociocultural en cada uno de los cursos mencionados, tratando de ponerlo en relación con un determinado tipo de contenido, pudiendo éste estar orientado a la adquisición de conocimientos, al fomento de determinadas actitudes, o bien centrarse más en cuestiones sociolingüísticas a las que subyace algún conocimiento de tipo cultural. También trataremos de relacionar estos criterios con las competencias generales establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (CONSEIL DE L'EUROPE, 1996) en términos de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”⁷. La razón de centrar nuestro estudio de los criterios de evaluación en los aspectos socioculturales obedece a que éstos constituyen el hilo conductor de nuestra tesis. Dichos criterios, que ascienden a doce si tomamos en cuenta el total de los incluidos para los diferentes cursos considerados, son los siguientes:

•Segundo curso:

1. Reconocer elementos socioculturales que se presenten de forma explícita o implícita en los textos con los que se trabaja e identificar informaciones culturales de tipo geográfico, histórico, literario, etc. (Conocimiento de tipo más bien conceptual, de contenidos informativos)

⁷ De la definición pormenorizado de las competencias “saber”, “saber hacer” y “saber ser” en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* nos hemos ocupado ya, dentro del capítulo consagrado a la política lingüística en el marco de la Unión Europea, en el apartado correspondiente al análisis de distintos documentos comunitarios relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Anticipamos aquí que la competencia general “saber” comprende tres aspectos: cultura general, saber sociocultural y consciencia intercultural; el “saber hacer”, a su vez, se refiere a las aptitudes prácticas (sociales, de la vida cotidiana, técnicas, etc.) que la persona que aprende debe poseer con el fin de comunicar de manera eficaz acerca de un centro de interés dado, así como a las aptitudes y saber hacer interculturales que atañen a la capacidad de establecer relaciones entre la propia cultura y la vehiculada por la lengua extranjera; y a la capacidad de reconocer y utilizar estrategias variadas para establecer contacto con personas de otras culturas; finalmente, el “saber ser” afecta a las actitudes de apertura e interés hacia otros pueblos, otras culturas, y a la voluntad de relativizar el propio sistema de valores culturales.

2. Usar registros, variedades, fórmulas y estilos adecuados a la situación de comunicación, el interlocutor y la intencionalidad comunicativa. (Conocimiento de tipo sociolingüístico, procedimental o de “saber hacer”).
3. Mostrar aprecio por visiones culturales distintas a la propia y actitudes de respeto hacia los valores y comportamientos de otros pueblos. (Contenido de tipo actitudinal o “saber ser”).
4. Utilizar el conocimiento de los aspectos socioculturales que transmite la lengua extranjera como contraste con los propios. (Conocimiento de tipo procedimental o de “saber hacer” y también en cierto modo actitudinal).

•Tercer curso:

1. Interpretar correctamente el uso de fórmulas, normas y comportamientos que se transmiten a través de los textos y tener interés por ampliar el conocimiento de datos culturales. (Conocimiento sociolingüístico, acompañado de contenido de tipo procedimental o “saber hacer” y conocimiento de tipo más bien conceptual, de contenidos informativos).
2. Valorar la cultura propia a partir del conocimiento de otras culturas y el contraste entre ellas. (Contenido de tipo actitudinal, enfocado a la valoración positiva de las diferencias).
3. Aproximar los mensajes que se desean transmitir a las características particulares del interlocutor, y respetar las diferencias de pronunciación, acento o grado de conocimiento de la lengua extranjera. (Contenido de tipo sociolingüístico y también procedimental, de “saber hacer”)
4. Apreciar el uso de la lengua extranjera como medio para establecer relaciones con personas de procedencias distintas, tomando iniciativa para comunicar y mostrando respeto hacia la diversidad cultural y social (Contenido de tipo actitudinal, enfocado hacia el “saber ser” y también un poco hacia el “saber hacer”).

•Cuarto curso:

1. Identificar e interpretar las referencias culturales apoyándose en claves lingüísticas

- y no lingüísticas que ayuden a su comprensión. (Contenido de tipo sociolingüístico).
2. Reconocer elementos socioculturales en las informaciones que se transmiten en los medios de comunicación sobre acontecimientos de actualidad. (Contenido de tipo conceptual, conocimiento cultural).
 3. Mostrar sentido crítico, reflexivo y respetuoso ante las diferencias de opinión que se basan en diferencias socioculturales. (Contenido de tipo actitudinal, de desarrollo del espíritu crítico y valoración positiva de las diferencias).
 4. Valorar positivamente el enriquecimiento que otras culturas aportan a la nuestra y viceversa, apreciando las ventajas que ofrecen los intercambios interculturales. (Contenido de tipo actitudinal).

Pasando al terreno de las valoraciones críticas, aunque ya hemos ido apuntando alguna en nuestro desarrollo previo, apuntaremos, a título de conclusión, que consideramos como un avance en relación a los planteamientos curriculares anteriormente vigentes desde la promulgación de la LOGSE el hecho de que se vuelva a un modelo de diseño curricular con contenidos diferenciados para los distintos idiomas, especificándose igualmente cuáles pueden ser éstos. En realidad, con este nuevo Real Decreto se vuelve al planteamiento tradicionalmente adoptado a la hora de elaborar las programaciones o planes de estudio para un idioma extranjero, programaciones que se han diseñado siempre de manera diferenciada para las diversas lenguas. Pensamos que la nunca mejor llamada “indefinición” del anterior Diseño Curricular Base, con esa ambigüedad de referirse de modo genérico al área de Lenguas Extranjeras, no fue precisamente un acierto, dado que ello conducía, a nuestro juicio, a unos planteamientos muy abiertos y con unos contenidos un tanto borrosos o, mejor quizá, genéricos en exceso. Esa es, al menos, nuestra opinión y de ella queremos dejar constancia. Admitimos que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, con independencia de la lengua de que se trate, hay elementos comunes, pero considerar únicamente esta perspectiva, perdiendo así los matices de la especificidad de cada lengua en particular no nos parece muy acertado. Se nos ocurre poner un ejemplo que seguro que ayudará a entender nuestra postura. Pensemos en el caso de la Comunidad Autónoma Gallega, ¿se encontraría normal que se estableciese un mismo marco curricular en la ESO

para las materias Lengua y Literatura gallega y Lengua y Literatura castellana, sin diferenciación de contenidos específicos? Pues eso es, en realidad, lo que ocurría, en cierto modo, con el Diseño Curricular para el área de Lenguas Extranjeras. Se requería, a nuestro juicio, un mayor grado de concreción en la explicitación de los contenidos, si bien esta afirmación no significa que descartemos o nos opongamos radicalmente a la perspectiva de considerar los aspectos comunes subyacentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, que no encontramos incorrecto. Diríamos, más bien, que defendemos la complementariedad de ambos enfoques: combinar los aspectos comunes a la enseñanza de toda lengua y los matices específicos en cuanto a contenidos. Por otra parte, de conformidad con los planteamientos curriculares de la LOGSE vigentes para el área, ¿cuáles eran esas lenguas?, ¿acaso se encuentra en la normativa alguna especificación en ese sentido? Al menos el actual Real Decreto 3473/2000 concreta qué lenguas pueden ser cursadas como primer idioma obligatorio, aunque luego, en la práctica, no todas las lenguas consideradas podrán ser elegidas libremente en la totalidad de centros de Secundaria por diversas razones, como el número insuficiente de alumnado interesado en ellas, o cuestiones organizativas internas, de aprovechamiento de recursos humanos, es decir, del profesorado especializado en lenguas extranjeras con que cuentan las plantillas. Convertir en real esa posibilidad teórica de una elección más plural conllevaría, indudablemente, asignar más fondos a este nivel educativo, contratando a un mayor número de docentes, algo que quizá pueda considerarse como escasamente rentable.

Pensamos, por otra parte, que la anterior “indefinición” del Diseño Curricular Base precisaba de un profesorado auténticamente profesional, capaz de ejercer un control sobre lo que debe hacerse en el aula. Cuanto mayor es el grado de concreción de un marco curricular, menor es el grado de profesionalidad que se necesita en el profesorado. Éste queda reducido a un mero “ejecutor” de un curriculum, limitándose a aplicar y ajustar lo que otros determinan que debe hacer. Quizá esa mayor concreción del nuevo Real Decreto obedezca, en el fondo, a una desconfianza en el saber hacer del colectivo docente.

CAPÍTULO V

PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PAUTAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Este capítulo, que gira en torno a propuestas metodológicas, tiene su origen en el deseo de ofrecer al profesorado un conjunto de pautas y orientaciones sobre cómo proceder a un análisis crítico del tratamiento de que son objeto los contenidos socioculturales en los libros de texto para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera. Anticipamos aquí que se trata de un campo apenas explorado en nuestro país que sí ha sido sometido a estudio en contextos foráneos (Michael BYRAM ed., 1993a; Claire KRAMSCH, 1988; Falk PINGEL, 1999; Lies SERCU, 2000).

Si en nuestro anterior capítulo nos hemos ocupado de analizar cómo se recogen estos contenidos socioculturales en la normativa por la que ha de guiarse la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, nos disponemos ahora a examinar cómo se materializan esas prescripciones oficiales en los correspondientes libros de texto.

El presente capítulo, situado a mitad de camino entre la teoría y la práctica, sirve de fundamento y justificación del análisis de un libro de texto de Francés de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que ofrecemos en el Capítulo VI. Dicho análisis ha sido desarrollado como primer paso de una investigación de carácter empírico, que conceptualizamos como un estudio de caso, centrada en conocer cómo se abordaban las cuestiones socioculturales en una clase de Francés de Educación Secundaria Obligatoria donde se utilizaba un libro de texto. Nuestra intención era examinar hasta qué punto este recurso didáctico influía en la presentación que de los temas socioculturales se realizaba en el aula. Para alcanzar la anterior meta se requería desarrollar un procedimiento analítico que nos permitiese explorar la visión de la sociedad y de la cultura vehiculada por los libros de texto de la materia en los niveles manifiesto e implícito.

Con la intención antes mencionada, emprendimos una labor de indagación

bibliográfica en una doble dirección: *por un lado*, búsqueda de trabajos prácticos que de alguna manera se hubieran ocupado de investigar el racismo, sexismo o sesgos de cualquier otro tipo en manuales escolares con el fin de obtener información sobre los procedimientos metodológicos empleados; *por otro lado*, consulta de manuales de métodos de investigación en educación y Ciencias Sociales, así como literatura especializada. El objetivo de esta tarea de búsqueda consistía en descubrir las posibles técnicas a disposición de un investigador o investigadora interesados en proceder a un análisis de libros de texto. En los diferentes apartados que siguen trataremos de realizar una síntesis de los principales hallazgos derivados de este trabajo de indagación.

Si tuviésemos que elegir una única razón justificativa de la necesidad de investigar sobre el libro de texto, nos quedaríamos, aunque el argumento sea “archiconocido” y pueda parecer simplista en exceso, con el de su presencia masiva en nuestras instituciones escolares. No puede negarse que los libros de texto siguen desempeñando, hoy por hoy, un importante papel en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en el recurso didáctico que cierra el curriculum en la práctica y que actúa como mediador en dichos procesos a un doble nivel: por un lado, mediador entre las prescripciones oficiales de las autoridades educativas, concretadas en el Diseño Curricular Base, y el profesorado; y, por otro lado, mediador entre profesorado y alumnado.

Aunque nuestra meta es la profundización en la presentación de los contenidos socioculturales en los libros de texto de Francés, estimamos conveniente efectuar unas reflexiones preliminares acerca del libro de texto como campo de estudio, proporcionando así un referente teórico en el que ubicar nuestro análisis crítico. En este primer nivel ofrecemos una síntesis de los principales problemas metodológicos asociados a la investigación en este terreno señalados por Peter WEINBRENNER (1992, 1995), estudioso alemán que se ha ocupado de teorizar sobre el tema. Incluimos, además, su propuesta de dimensiones y categorías a tener presentes para proceder a una investigación sobre libros de texto. En un segundo momento, obedeciendo al marcado carácter práctico que guía nuestra tarea de indagación, nos centraremos en la exposición de estudios concretos sobre libros de texto de

distintas materias (excluidas las lenguas extranjeras, que trataremos en un apartado posterior) llevados a cabo tanto en nuestro contexto como en otros países, prestando atención prioritaria a los procedimientos metodológicos seguidos para su realización. Como aportación novedosa, nos detendremos en exponer los fundamentos de una línea de investigación promovida por la UNESCO (Falk PINGEL, 1999) que pensamos es poco conocida en España: el análisis comparativo de libros de texto de distintos países como herramienta para la mejora del entendimiento internacional. En un tercer momento, abordaremos ya el terreno específico de los manuales de Francés como Lengua Extranjera. Tras unas breves notas referidas al contexto de producción de estos materiales y al papel que en ellos desempeña la dimensión cultural, ofreceremos un conjunto de propuestas para someterlos a evaluación tanto en un nivel genérico como en el más concreto del contenido cultural que vehiculan.

Dedicaremos la parte final de este capítulo a la exposición de los principios de la técnica metodológica conocida como análisis de contenido, que cuenta con una larga tradición en lo que respecta a su aplicación a las investigaciones sobre manuales escolares. Ofreceremos así un pequeño esbozo histórico de las distintas fases por las que atravesó a lo largo del tiempo, tanto en lo que atañe a los múltiples campos a los que se fue aplicando como en lo concerniente a las aproximaciones cuantitativa y cualitativa desde las que ha sido enfocada.

1. REFLEXIONES PRELIMINARES EN TORNO AL LIBRO DE TEXTO

En este apartado nos proponemos, de manera muy sucinta, incluir una referencia al marco teórico en que se inscribe el presente trabajo, lo que nos conduce a ocuparnos del libro de texto como campo de estudio.

Entre los autores y autoras que se han ocupado de la función y producción de los libros de texto, constituye una referencia obligada Michael W. APPLE, quien en una entrevista bastante reciente (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1998) alegaba dos razones fundamentales para seguir centrándose en este tema. La primera sería que, con independencia

de que nos guste o no, en los sistemas educativos de todo el mundo el curriculum oficial se materializa en el libro de texto. Pese a que profesorado y alumnado pueden reconstruir y modificar esta propuesta, el libro de texto continúa representando la esencia del curriculum, el lugar donde se define qué conocimientos se enseñan. La segunda razón obedecería a que se trata de un producto económico y político que forma parte del entramado de la producción del llamado *conocimiento oficial*. Su estudio nos informa de cómo funciona la educación desde un punto de vista cultural, político y económico.

En torno al libro de texto se han producido numerosos debates con objeto de cuestionar la pertinencia o no de su utilización en las instituciones escolares, situándose las posturas en un continuo que va del rechazo total y la propuesta de alternativas a su aceptación o defensa como instrumento fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, no obstante, sería necesario perfeccionar. Esta polémica, iniciada ya hace algunos años, se ha visto reavivada en nuestro país con ocasión de la puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo recogida en la LOGSE, dando lugar a un interés creciente por la investigación sobre libros de texto.

Considerando la propuesta efectuada por Artur PARCERISA (1997), quien a su vez la recoge de Antoni ZABALA (1990), tras hacer una breve referencia a trabajos como los de Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (1991) y Jurjo TORRES SANTOMÉ (1991), las críticas al libro de texto podrían agruparse “grosso modo” en dos grandes bloques:

- las relativas al modelo de enseñanza-aprendizaje derivado de su uso; y
- las concernientes a los contenidos o informaciones de que son portadores.

La investigación sobre un libro de texto concreto que presentamos en nuestro siguiente capítulo guardaría una relación más estrecha con la segunda de las líneas apuntadas, inscribiéndose en el marco genérico de la crítica ideológica de los contenidos curriculares tal y como ésta ha sido abordada desde la perspectiva de la sociología de la educación y la sociología del curriculum.

Laura Kathy HEILENMAN (1991), autora que se ha ocupado de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera interesándose en particular por el papel que en ella desempeñan los libros de texto, parte de considerar estos últimos como un fenómeno sociológico. En su opinión, el mejor camino para comenzar una investigación crítica sobre esta temática en el aula de lenguas extranjeras es

“explorar la naturaleza del libro de texto como parte de un sistema que involucra a estudiantes, profesores, autores, investigadores, diseñadores del curriculum y editores en un intrincado modelo de conflictivas y convergentes motivaciones y convicciones” (Laura Kathy HEILENMAN, 1991, pág. 105).

Diversas investigaciones llevadas a cabo tanto en nuestro contexto como en países extranjeros han puesto de manifiesto que los textos específicamente elaborados para ser utilizados en la escuela responden a una determinada axiología, encierran una determinada visión del mundo, una interpretación de la realidad que nos rodea, una concepción de la sociedad y de la cultura que, lejos de ser neutras, se hallan mediatizadas por los intereses políticos, económicos e ideológicos de los grupos sociales dominantes, aquellos que gozan de mayores cotas de poder. Los distintos trabajos de Michael W. APPLE (1986, 1989, 1996a, 1996b, 1997) acerca de las relaciones entre ideología y curriculum, educación y poder o políticas del llamado *conocimiento oficial* resultan particularmente reveladores de todas estas dimensiones políticas, económicas, ideológicas y sociales subyacentes a los procesos de escolarización. El llamado conocimiento oficial correspondería así a aquel conjunto de saberes considerados como los verdaderamente valiosos para ser transmitidos a las generaciones futuras.

Como señala Antoni ZABALA (1990, pág. 134), un libro de texto siempre conllevará la transmisión de una determinada visión de la sociedad, la historia y la cultura, afirmación ésta con la que coincidimos plenamente. El *quid* de la cuestión estaría, a nuestro juicio, en tomar conciencia de que ello es así y someter esas visiones socialmente construidas de lo que es el mundo a examen crítico en las aulas.

Si bien los estudios sobre los contenidos vehiculados a través de los textos escolares son numerosos y cuentan con una tradición que se remonta bastante atrás en el tiempo, éstos se han centrado en su mayoría en los libros de texto en sí mismos, sin tener en cuenta la utilización que de ellos se hace en sus contextos de uso, las aulas. En opinión de autores como Richard L. VENEZKY (1992) o Peter WEINBRENNER (1992, 1995) son muchas todavía las cuestiones que quedan por explorar en relación con los procesos de desarrollo, adopción y uso del libro de texto, siendo necesario, además, recurrir a procedimientos metodológicos más precisos para abordar su análisis.

Volviendo al terreno que nos ocupa, la investigación sobre libros de texto en tanto vehículos transmisores de determinadas interpretaciones del mundo y concepciones de la realidad social, señalaremos que, para alcanzar a comprender o descubrir estos últimos en toda su complejidad, se requiere someter los contenidos a un análisis en un doble nivel: el nivel manifiesto o de los mensajes explícitos, correspondiente a aquello que se desea transmitir de modo consciente, existiendo una clara intencionalidad de hacerlo; y el nivel latente o subyacente, que se situaría en el nivel de los mensajes implícitos y en el nivel de lo inconsciente, dada la ausencia de intencionalidad o voluntad consciente de transmisión. Este segundo nivel, el subyacente, se identificaría con el conocido como *curriculum oculto* (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1991).

Si para someter a análisis el nivel explícito de las informaciones contenidas en un determinado libro de texto podríamos contentarnos con un estudio meramente descriptivo del material, limitándonos a lo que éste dice o incluye, el nivel profundo o subyacente exige trascender la dimensión meramente descriptiva para situarnos en la interpretativa, ocupándonos no sólo de lo que se dice o incluye, sino de cómo se dice lo que se dice y, lo que es más importante todavía, de aquello que nos se dice y/o se excluye. Tenemos que situarnos, por tanto, en un doble nivel analítico: lo que se dice y lo que de ello se deduce.

Las perspectivas críticas en educación centran una de sus preocupaciones fundamentales en el análisis de los contenidos y currícula con los que se trabaja en las

escuelas, conscientes del importante papel que han de asumir estas instituciones de cara a la formación de los ciudadanos y ciudadanas del mañana, en quienes han de fomentarse valores como la solidaridad o el respeto de las diferencias, así como actitudes críticas, reflexivas y de participación activa en la vida social a través de los cauces democráticos. La meta perseguida se sitúa en hacer realidad ese ideal de encaminar nuestra sociedad en una dirección de mayor justicia e igualdad.

Desde estos enfoques críticos, particularmente sensibles a las problemáticas sociales, se entiende la labor docente como una tarea ética y política, persiguiéndose llamar la atención acerca de cómo en nuestro mundo occidental hemos construido la historia y la cultura desde una perspectiva etnocéntrica y androcéntrica, considerándola como la única válida y posible. Resulta absolutamente necesario someter a cuestionamiento crítico planteamientos como los mencionados, que no conducen sino a legitimar las desigualdades sociales. Las diferencias por razón de pertenencia a una determinada etnia, sexo, clase social, religión, inclinación sexual o de cualquier otro tipo han de sacadas a la luz y no ocultadas o silenciadas como tradicionalmente se ha venido haciendo.

La reflexión precedente se presenta con el fin de contextualizar la línea seguida por las investigaciones sobre libros escolares. Tanto en nuestro país como en el extranjero, dichas investigaciones se han encaminado en buena medida, desde hace años ya, hacia el estudio de sesgos y estereotipos racistas, sexistas o de clase social. Realizar una revisión bibliográfica exhaustiva de todas ellas queda un poco fuera del alcance de las posibilidades reales de cualquier investigador o investigadora, por lo que sólo nos referiremos, en su momento, a algunas de las más relevantes.

Continuando con nuestra tentativa de ofrecer una panorámica del libro de texto como campo de estudio, nos detendremos ahora en exponer los planteamientos del especialista germano Peter WEINBRENNER (1992, 1995), quien se ha ocupado de profundizar en las metodologías para el análisis de libros de texto empleadas hasta la fecha. Si bien sus desarrollos teóricos se enmarcan en el contexto específico de los estudios sobre libros de

Historia y Ciencias Sociales, resultan aplicables a la investigación sobre libros de texto en general y, por consiguiente, como suscribe Lies SERCU (2000, pág. 627), a los libros de texto de lenguas extranjeras. El carácter teórico de sus reflexiones nos conduce a incluirlas aquí, y no en el apartado específicamente dedicado a la revisión de estudios sobre libros de texto de carácter más práctico. En opinión de Peter WEINBRENNER, (1992, págs. 22-23 y 1995, págs. 22-26), la investigación sobre libros de texto se presenta como una empresa difícil, obedeciendo dicha dificultad a un triple déficit detectado en el campo: teórico, empírico y metodológico.

Comenzando por la limitación teórica, ésta reside en que no existe hasta el momento una *teoría del libro de texto* detallada y universalmente reconocida. El déficit empírico se sitúa, principalmente, en el hecho de que se sigue sabiendo muy poco acerca del modo en que profesorado y alumnado emplean el libro de texto durante y después de las horas de clase, algo que sin duda alguna convendría investigar con mayor profundidad. Finalmente, la limitación metodológica reside en que carecemos de un conjunto de métodos e instrumentos fiables para la evaluación de estudios sobre libros de texto, así como para el desarrollo de las necesarias categorías analíticas.

Para Peter WEINBRENNER (1992, pág. 22; 1995, pág. 22), la investigación sobre libros de texto comprende muchos más aspectos que la simple realización de un análisis de contenido. Se trata de un campo extremadamente amplio, en el que pueden distinguirse distintos enfoques o perspectivas, pudiendo éstas agruparse en torno a tres grandes bloques en cada uno de los cuales, a su vez, es posible diferenciar diversas dimensiones para el análisis que requieren el recurso a distintos métodos:

1) Investigación sobre libros de texto *orientada hacia el proceso*: Aborda el estudio de este recurso didáctico centrándose en su ciclo vital, en el proceso que va desde su concepción y diseño hasta su desechamiento (Cfr. Cuadro 5.1).

CUADRO 5.1.- Investigación sobre el libro de texto orientada al proceso.

1. Diseño del libro de texto (Autor/-es, autora/-s e imprenta).
2. Aprobación.
3. Comercialización.
4. Introducción en la escuela.
5. Utilización del libro de texto dentro y fuera del aula por parte de estudiantes, profesorado y padres y madres.
6. Desechamiento y destrucción del libro de texto.

FUENTE: Adaptado de Peter WEINBRENNER, 1992, pág. 23 y 1995, pág. 22.

2) Investigación sobre libros de texto *orientada hacia el producto*: Se centra en el estudio del libro de texto en sí mismo, como medio de enseñanza con unos contenidos concretos, unas características visuales y unos rasgos didácticos. Estos análisis pueden ser subdivididos a su vez en longitudinales y latitudinales (investigación sobre el libro de texto histórica y comparativa). Dentro del análisis comparativo de libros de textos escolares constituye un tipo especial el análisis de libros de texto internacional, que cuenta con una importante tradición en Alemania Occidental bajo los auspicios del Instituto Georg Eckert de Braunschweig¹.

3) Investigación sobre libros de texto *orientada hacia la recepción*: La investigación sobre libros de texto es vista aquí como parte del análisis de las escuelas y de la enseñanza. Se ocupa del libro de texto como un factor de socialización independiente en la enseñanza, examinando sus efectos en el profesorado y el alumnado. Tomada en su sentido más amplio, abarca la investigación sobre los medios de comunicación social, la comunicación en general y la interpretación, ocupándose del modo en que el público (padres, partidos políticos, sindicatos, empresarios, etc.) reacciona ante un libro de texto concreto. Incluye también el estudio del posible efecto de los libros de texto en las relaciones internacionales (modo en que se representa a otros países, pueblos, etnias; presencia de prejuicios; fomento o no en el alumnado de la tolerancia, el espíritu de apertura hacia otros pueblos, la solidaridad

¹ Nos ocupamos más adelante de exponer el origen y estado actual de este tipo de estudios comparativos realizados a nivel internacional, de los que se ofrece una panorámica en una reciente guía de la UNESCO (Falk PINGEL, 1999).

internacional, el entendimiento entre las naciones, etc.) (Cfr. Cuadro 5.2).

**CUADRO 5.2.- Investigación sobre el libro de texto orientada a la recepción.
(El libro de texto como factor de socialización)**

1. Efectos en el alumnado
<p>1.1 ¿Se ajusta la presentación de los temas al nivel de comprensión del alumnado?</p> <p>1.2 ¿Se contemplan las necesidades, situaciones e intereses del alumnado? ¿Se motiva al alumnado a expresar su discrepancia con respecto a la presentación de los hechos?</p> <p>1.3 ¿Se presta el libro de texto a ser empleado como instrumento de apropiación y discrepancia crítica con respecto a los temas de la clase?</p>
2. Efectos en el profesorado
<p>2.1 ¿Se corresponde el libro de texto con la intención profesional y metodológico-didáctica del profesor o profesora?</p> <p>2.2 ¿Constituye el libro de texto una fuente de información y un medio de aprendizaje para el profesor o profesora?</p> <p>2.3 ¿Tienen los hechos presentados en el libro una influencia en las opiniones, hábitos de pensamiento y modo de comportarse del profesor o profesora?</p>
3. Efectos en el público
<p>3.1 ¿De qué modo reacciona el público ante un libro de texto concreto?</p> <ul style="list-style-type: none"> -padres -sindicatos y empresarios -partidos políticos -medios de comunicación de masas -las correspondientes disciplinas universitarias <p>3.2 ¿Hay tomas de posición públicas? (Por ejemplo, protestas por un libro de texto concreto).</p> <p>3.3 ¿Se intenta, por parte de distintos grupos, ejercer presión sobre el profesorado, el Ministerio de Educación, los autores, las editoriales, etc., para cambiar el contenido del libro de texto, limitar su uso en clase o impedir su autorización?</p>
4. Efectos en las relaciones internacionales
<p>4.1 ¿De qué manera se representa a otros países, pueblos y etnias?</p> <p>4.2 ¿Se identifican en las representaciones ofrecidas prejuicios, resentimientos y distorsiones de la realidad?</p> <p>4.3 ¿Favorece el libro de texto el fomento en el alumnado de la tolerancia, la apertura al mundo, la solidaridad internacional y el entendimiento entre pueblos?</p>

FUENTE: Tomado de Peter WEINBRENNER, 1995, pág. 26.

De los tres tipos de investigación enunciados, sitúa Peter WEINBRENNER la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta el momento en el segundo grupo, el de las investigaciones orientadas hacia el producto, que se habrían apoyado de manera importante en los procedimientos metodológicos del análisis de contenido. Es justamente en ese segundo apartado donde Peter WEINBRENNER (1992, págs. 24-30 y 1995, págs. 22-25) incluye su propuesta teórica de dimensiones y categorías para la investigación sociológica del libro de texto centrada en el recurso didáctico en sí mismo, y no en su uso (Cfr. Cuadro 5.3). En total son cinco las dimensiones analíticas sugeridas: teoría del conocimiento, diseño, especialidad científica, didáctica de la materia y teoría de la educación. Cada dimensión comprende a su vez varias categorías, que cuentan con sus propios ítems e indicadores.

CUADRO 5.3.- Dimensiones y categorías de la investigación sobre libros de texto.

Dimensiones	Categorías
1. Teoría del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - a) Intereses epistemológicos de investigación - b) Análisis de declaraciones (afirmaciones, enunciados) - c) Formación de conceptos - d) Juicios de valor - e) Ideologías
2. Diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño externo - Tipografía - Color - Gráficos
3. Especialidad científica	<ul style="list-style-type: none"> - Corrección factual - Estado de la discusión científica - Controversia
4. Didáctica de la materia	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de la didáctica de la materia - Enfoque adoptado para alcanzar objetivos educativos - Estructuración y secuenciación - Simplificación (reducción) e interpretación - Aprendizaje centrado en el problema, el alumno o alumna y la situación /vs/ aprendizaje centrado en el conocimiento - Referencia a orientaciones curriculares
5. Teoría de la educación	<ul style="list-style-type: none"> - a) Paradigma de la teoría de la educación - b) Tipo de libro de texto - c) Funciones didácticas - d) Funciones metodológicas - e) Tipos de textos, estructura e inteligibilidad de los textos - f) Formas de comunicación e interacción

FUENTE: Tomado de Peter WEINBRENNER, 1992, pág. 24 y 1995, pág. 24.

Expondremos, sobre la base del anterior cuadro, a qué se refieren cada una de las categorías a tener en cuenta a la hora de analizar un libro de texto, ejemplificándolas con diferentes ítems e indicadores.

La primera dimensión, la *teoría del conocimiento*, apunta al análisis metateórico del libro de texto. Se busca describir la estructura paradigmática del libro de texto mediante la reconstrucción del enfoque epistemológico utilizado a través de la formulación de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué preguntas y problemas se incluyen en el libro de texto? ¿Cuáles no se incluyen?
- ¿Es el alumno el sujeto o bien el objeto de decisiones y acciones sociopolíticas?
- ¿Resultan obvios para el alumnado tanto el contexto social como la relevancia de las cuestiones planteadas?
- ¿Se reconoce el alumnado en las situaciones que se le presentan? ¿Son éstas de su interés?

Las categorías a utilizar dentro de la dimensión *teoría del conocimiento* pueden ser las siguientes:

a) *Intereses epistemológicos de investigación*: Incluye cuestiones como las siguientes:

- ¿qué intereses de conocimiento se desechan implícita o explícitamente?
- ¿qué orientaciones principales del conocimiento teórico se tratan?

b) *Análisis de declaraciones* (afirmaciones, enunciados): Existe una amplia variedad de sistemas de referencia para someter a examen los enunciados o declaraciones que contienen los libros de texto atendiendo a aspectos como:

- la forma lingüística (declaraciones narrativo-verbales o lógico-matemáticas);
- la mensurabilidad (declaraciones clasificatorias, comparativas y cuantitativas);
- el nivel lingüístico (enunciados factuales y conceptuales);
- el grado de generalidad (enunciados específicos y generales);
- la forma externa (enunciados deterministas e hipotéticos);
- la justificación (explicaciones, bosquejos explicativos y pseudoexplicaciones).

c) *Formación de conceptos*: Entran en esta categoría items como los siguientes:

- ¿Predomina en el libro de texto una noción de conceptos nominalista o realista?
- ¿Se forman los conceptos inductiva o deductivamente?

d) *Juicios de valor*: Se refiere a los valores y actitudes que el libro de texto transmite al alumnado. Incluye la respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué actitudes/valores se expresan respecto a reglas generales y principios como la autoridad, la tradición, las costumbres, las normas religiosas y ético-morales (ej.: principios del humanismo, revolución francesa), así como a la constitución, las leyes u otros principios legales (ej: Derechos humanos)?
- ¿Contiene el libro de texto actitudes y valores relacionadas con la familia, la escuela, el trabajo y las profesiones, el consumo, el ocio y la esfera pública, etc.?

e) *Ideologías*: La crítica ideológica forma parte del repertorio estándar de la investigación y análisis sociológico. Se acusa repetidamente a los libros de texto de proporcionar al alumnado una visión tendenciosa de la sociedad. La crítica negativa a los libros de texto es parte de la agenda permanente de asociaciones de padres, partidos políticos y distintos grupos de presión de nuestras sociedades. Cabe plantearse, en esta categoría, las siguientes preguntas:

- ¿Se mezclan los enunciados descriptivos y prescriptivos?

- ¿Se representan de manera incorrecta o incompleta presunciones a partir de las cuales se extraen conclusiones?
- ¿Se incluyen “asunciones subyacentes” en las presunciones?
- ¿Se declaran como afirmaciones asunciones hipotéticas?
- ¿Se establecen relaciones causales incorrectas o injustas?
- ¿Se representan los intereses individuales como generales?
- ¿Se generalizan los hechos de modo improcedente?

La dimensión del *diseño* requiere ser incorporada como una categoría analítica importante dentro de la investigación de libros de texto si se quiere una adecuada descripción y análisis del campo. Es evidente que en los últimos veinte años los libros de texto han experimentado importantes cambios no sólo en lo que respecta al contenido, sino también al diseño. Con la toma en consideración de esta dimensión se persigue identificar y analizar todos los elementos formales tanto externos como internos presentes en los textos escolares. Al *diseño externo* pertenecen la encuadernación, la facilidad de manejo en lo que atañe al formato, el tamaño y el peso, la calidad de papel y el “espacio en blanco”, esto es, la parte no impresa del libro de texto. Al *diseño interno* pertenecen la tipografía, el tamaño y tipo de letra, la longitud de las líneas, los colores, el subrayado o destaque en color de los textos, la claridad y limpieza del colorido, los gráficos (fotografías, dibujos, esquemas y diagramas). Todos estos factores deben ser tenidos en cuenta en los futuros análisis de libros de texto que tengan por objetivo su crítica como un todo².

Por lo que respecta a la tercera dimensión, la *especialidad científica*, una discusión intensiva del contenido del libro de texto en el marco del conocimiento de la materia sólo puede tener lugar con respecto a los temas concretos y sus correspondientes disciplinas. En términos generales, se requiere aquí someter a examen los libros de texto con respecto a las siguientes cuestiones:

² Una buena exposición de las cuestiones relacionadas con el diseño de los libros de texto, incluyendo una panorámica de su evolución histórica puede consultarse en Alain CHOPPIN (1992b).

- Corrección del contenido factual.
- Grado en el que se ajustan al estado actual del conocimiento de la materia.
- Grado de inclusión de las posibles controversias existentes en la materia.
- Grado en el que muestran los métodos mediante los cuales los autores llegan a sus resultados.

Las categorías a tener en cuenta dentro de la dimensión de la *didáctica de la materia* son las siguientes:

- Reconstrucción de las decisiones referidas a la selección y legitimación que entran en la construcción del libro de texto escolar.
- Examen de los objetivos de aprendizaje para determinar el propósito del libro de texto.
- Estudio de la estructuración y secuenciación para el análisis de los principios conforme a los cuales se construye el libro de texto escolar.
- Estudio de la simplificación y transformación operada en los contenidos para determinar el nivel de aprendizaje al que corresponde el libro de texto.
- Estudio del enfoque didáctico adoptado: “aprendizaje centrado en el conocimiento” frente a “aprendizaje centrado en la acción, en el problema y en el alumnado”.
- Estudio de la orientación con respecto a las directrices curriculares para verificar si un libro de texto se corresponde con las directrices imperantes y con los currícula dictados por las autoridades educativas.

En lo que respecta a la quinta dimensión, la *teoría de la educación*, conlleva tener presentes, a la hora de analizar un libro de texto, las funciones que éste desempeña en la clase para el profesorado y el alumnado.

Más concretamente, el profesorado desea conocer la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Puedo preparar mis lecciones con ayuda del libro? ¿Contiene sugerencias adecuadas para tratar el tema en cuestión? ¿Se proporciona la información necesaria para

enseñarlo de un modo correcto? ¿Puede resumirse, aplicarse, practicarse y problematizarse la información con su ayuda? ¿Contiene ejercicios adecuados para ello?

El alumnado, a su vez, quiere saber si el libro de texto es o no interesante y atractivo para leer; si los textos son o no fáciles de comprender; si las lecciones pueden ser revisadas o preparadas con su ayuda; si puede o no ayudarlo a preparar los exámenes; y si le ofrece o no ayudas para la resolución de ejercicios.

La mayoría de las cuestiones planteadas se refieren a la organización de los procedimientos de aprendizaje y de los métodos de enseñanza y puede responderse a ellas mediante la consideración de las siguientes categorías:

a) *Paradigma de la teoría de la educación*: Se refiere a la pregunta sobre cuál es el concepto educativo, el modelo didáctico o idea de la enseñanza que se asume como base para el diseño y estructura del libro de texto.

b) *Tipo de libro de texto*: Se pretende determinar, mediante la clasificación de los textos incluidos en el libro, el tipo al que éste pertenece (libro de texto, libro de referencia, cuaderno de trabajo).

c) *Funciones didácticas*: Se pretende dar respuesta a la pregunta sobre cuál es la ayuda que proporciona el libro de texto para la planificación y control del proceso de enseñanza. Se determinan aquí las funciones didácticas individuales de los libros de texto para cubrir los distintos estadios formales de introducción, adquisición, profundización, revisión y práctica del conocimiento, así como su aplicación y verificación.

d) *Funciones metodológicas*: Esta categoría sirve para examinar si el libro de texto posibilita que el alumno o alumna adquiera información por sí mismo y sea capaz de efectuar juicios críticos sobre los hechos transmitidos.

e) *Tipos de textos, estructura e inteligibilidad de los textos*: En esta categoría se analiza el libro de texto atendiendo a la autoría de los distintos textos y la función que éstos desempeñan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una pregunta importante a plantear dentro de esta categoría es si los textos del libro pueden ser entendidos por el alumnado en lo que respecta a la sintaxis, la elección de palabras, el contenido conceptual, etc.

f) *Formas de comunicación e interacción*: Esta categoría examina las formas de actividad del profesor que el libro de texto promueve; los aprendizajes que posibilita en el alumnado; el tamaño de los grupos y las actividades del alumnado; y el grado de complejidad de las decisiones y de las acciones que ha de emprender este último.

Pese a los déficits y problemas metodológicos detectados en la investigación sobre libros de texto, puede afirmarse, en opinión de este especialista, que éstos han mejorado de manera notable en los últimos años. Esa mejora se debería, en buena medida, al papel desempeñado por el análisis y la crítica de libros de texto:

“Cualquiera que compare la generación de libros de texto de los años setenta con la de hoy advertirá inmediatamente que ha habido un gran progreso en el contenido y en el diseño. No hay duda de que el análisis y la crítica de libros de texto ha jugado un papel capital en esas mejoras. Sin embargo, si uno lleva a cabo un nuevo análisis sobre la base de los estándares educativos y didáctico-metodológicos de que disponemos hoy en día, resultan evidentes un número considerable de imperfecciones y déficits. De este modo, el análisis y crítica de libros de texto permanece como un reto permanente para la teoría de la educación y para el contenido la materia, así como para la metodología” (Peter WEINBRENNER, 1992, págs. 31-32).

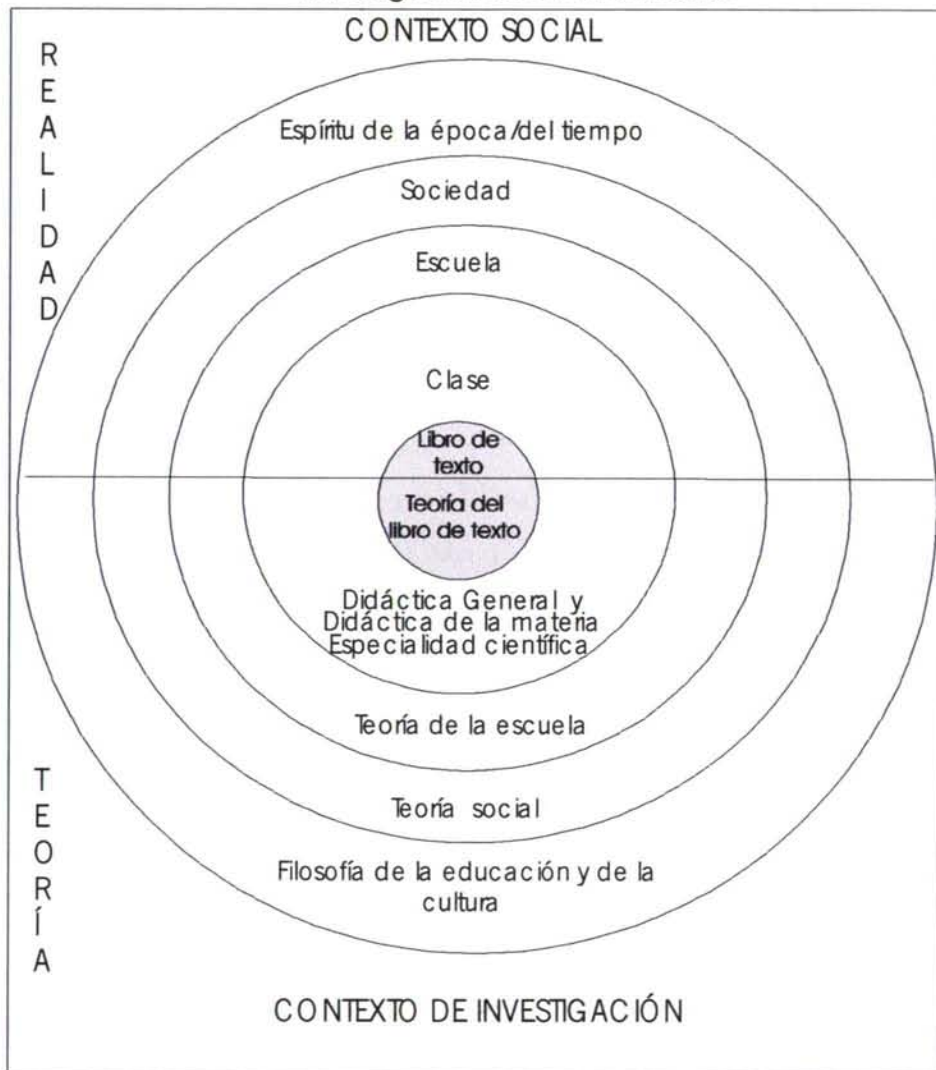
Los planteamientos sobre el libro de texto como campo de investigación de este especialista germano se sitúan, como indicábamos unas líneas más arriba, en un nivel teórico. Su enfoque persigue la ambiciosa meta de abrazar el libro de texto como un todo, algo que sin duda, a la hora de examinar un libro de texto concreto, resulta poco menos que imposible. El propio Peter WEINBRENNER (1995, pág. 40) reconoce este extremo, concluyendo que la investigación sobre libros de texto, a causa de su complejidad inalcanzable, sólo es posible como análisis parcial. Dicho de otro modo, dentro de un proyecto de investigación, un libro

de texto, por ejemplo, o un conjunto de libros de texto, sólo pueden ser examinados con respecto a atributos concretos, contenidos o funciones, pero nunca como “totalidad”. La investigación sobre libros de texto sólo es por consiguiente posible como investigación sobre un aspecto.

Este especialista germano apunta finalmente una cuestión que merece en nuestra opinión, ser destacada. Se refiere así a la necesidad de guardarse de la ilusión de que el libro de texto pueda ser aislado de su contexto social y analizado y enjuiciado sólo a partir de la consistencia inmanente de sus datos. La razón está en que los libros de texto constituyen documentos de la historia de una época y, por tanto, se convierten en productos sociales. Respiran el espíritu de su época y son el espejo de las condiciones y estado de la conciencia del conjunto de la sociedad. De ahí la afirmación de que “La investigación sobre el libro de texto es siempre investigación sobre el espíritu de la época o -expresado de otro modo- la investigación sobre libros de texto es ‘*investigación sobre el contexto*’” (Peter WEINBRENNER, 1995, pág. 40). Asumiendo esta premisa, es posible construir un marco teórico para la investigación sobre el libro de texto fundamentado en los distintos elementos de la realidad social que, aún siendo externos a este recurso didáctico, inciden de modo directo en él. Este enfoque de la investigación de libros de texto como investigación sobre el contexto se refleja en el Gráfico 5.1, que nuestro autor toma de E. H. SCHALLENBERGER (cit. en Peter WEINBRENNER, *Ibidem*), decano de la investigación sobre libros de texto alemanes³.

³ Incluimos la referencia completa del estudio en cuestión, al que lamentablemente no hemos podido acceder: SCHALLENBERGER, E. H. (1976): *Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. [En torno a la problemática metodológica del trabajo sobre libros de texto de Ciencias Sociales]. En E. H. SCHALLENBERGER: *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*. Kastellaun. Henn, págs. 3-7. [Estudios en torno a la problemática metodológica del trabajo sobre libros de texto de Ciencias Sociales].

GRÁFICO 5.1.- La investigación sobre libros de texto como investigación sobre el contexto



FUENTE: Tomado de Peter WEINBRENNER, 1995, pág. 41.

Deseamos destacar, de los planteamientos de Peter WEINBRENNER (1995, pág. 43), dos conclusiones referidas al libro de texto como campo de estudio que, a nuestro juicio, mantienen una total vigencia en el momento presente:

Primera: La investigación sobre el libro de texto constituye una empresa extremadamente compleja, pluridimensional y que implica múltiples perspectivas, pudiendo sólo abordarse con éxito en el marco de un trabajo en equipo interdisciplinar.

Segunda: La investigación sobre libros de texto presenta todavía importantes déficits en lo que respecta a su constitución como campo de investigación, a sus dimensiones y a la construcción de categorías, así como en lo que atañe a la instrumentación metodológica.

2. PANORÁMICA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIBROS DE TEXTO⁴

Si bien cada vez son más numerosos los trabajos que tratan de proporcionar pautas y modelos para la evaluación de materiales curriculares a nivel global (Cfr. Nieves BLANCO, 1994; José GIMENO SACRISTÁN, 1988; Laura LÓPEZ ATRIO y otros, 1995; Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, 1992b, 1995; Artur PARCERISA, 1997), así como investigaciones que, a nivel teórico, se ocupan de tratar la problemática relacionada con el libro de texto desde diferentes ópticas (Philip G. ALTBACH y otros eds., 1991; Michael W. APPLE, 1984, 1989, 1996a; Michael W. APPLE y Linda CHRISTIAN-SMITH eds., 1991; Alain CHOPPIN, 1992a; 1992b; José GIMENO SACRISTÁN, 1988, 1996; John G. HERLIHY ed., 1992; Egil B. JOHNSEN, 1996; Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1989, 1991, 1994, 1995; Richard L. VENEZKY, 1992), no resulta tan fácil encontrar propuestas concretas para abordar el análisis de sesgos y estereotipos en los contenidos de manera exhaustiva y rigurosa desde un punto de vista metodológico.

La anterior circunstancia se debería, por una parte, a que, en muchas ocasiones, las características de la investigación concreta llevan al estudioso o estudiosa a la elaboración de una metodología propia, ajustada a las necesidades de la misma, y difícilmente extrapolable a una investigación de naturaleza diferente⁵. Por otra parte, ocurre que, con frecuencia, autores y autoras no explicitan claramente los procedimientos metodológicos seguidos,

⁴ Dado que se alejan de los objetivos de nuestro estudio, que se sitúan en el momento presente, no haremos referencia aquí a los numerosas investigaciones efectuadas desde una perspectiva histórica que se han ocupado de manuales utilizados en siglos pasados o períodos históricos concretos.

⁵ A título de ejemplo de investigación sobre libros de texto que se decanta por una metodología propia, puede citarse la efectuada por M. ARGIBAY y otros (1991).

centrándose más en la exposición de sus conclusiones⁶. Por último, acontece también que las explicaciones proporcionadas en relación con la metodología empleada no siempre resultan transparentes, incluyendo términos que se prestan a equívocos o limitándose a reseñar los criterios de selección de la muestra, desarrollando luego el análisis “por libre”.

Quisiéramos dejar claro que los comentarios efectuados en las líneas precedentes no pretenden en absoluto cuestionar la calidad de los trabajos, sino destacar cómo están planteados a nivel metodológico desde la óptica de nuestro particular proceso de búsqueda de herramientas analíticas para la realización de una investigación.

2.1 Algunas propuestas de análisis

En este apartado, nos proponemos efectuar una revisión de algunas investigaciones sobre libros de texto con el fin de extraer un conjunto de orientaciones metodológicas para abordar su estudio.

Presentaremos así, en primer lugar, una síntesis de la evolución y principios metodológicos de una línea de trabajo respaldada por la UNESCO que constituye un caso especial dentro de lo que Peter WEINBRENNER (1992, 1995) denomina “investigación de libros de texto orientada hacia el producto”: el análisis internacional de libros de texto que tiene como meta la mejora del entendimiento entre países. Aunque estos análisis comparativos se efectúan sobre corpus de libros de texto de historia, geografía, ciencias sociales o educación cívica -y más recientemente de lengua y de lecturas- consideramos oportuno incluirlos aquí porque ofrecen pautas de análisis útiles para su aplicación a éstas y otras materias (Falk PINGEL, 1999).

Nuestra revisión proseguirá con la referencia a un trabajo en el que se proporcionan

⁶ Véase, por ejemplo, el estudio de José Luis ÁLVARO e Ignacio MONGE (1984), donde si bien resultan extremadamente interesantes las conclusiones extraídas, no se especifica con detalle la trayectoria metodológica seguida para el análisis.

unas directrices para el análisis de los contenidos desde una perspectiva socio-ideológica (François RICHAUDEAU, 1981). Analizaremos a continuación sendos estudios centrados en la detección de sesgos y estereotipos racistas (Rafael GRASA, 1988a y 1988b) y en el tratamiento de la diversidad cultural (Fco. Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ, 1998; GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998). En último término, nos ocuparemos de los sesgos y estereotipos sexistas. Dentro del terreno del sexismo examinaremos un total de cuatro trabajos: una propuesta de carácter general (Andrée MICHEL, 1987); dos ejemplos de estudios realizados sobre la base de amplias muestras de libros de texto anteriores y posteriores a la entrada en vigor de la LOGSE (Marina SUBIRATS, 1993; Nieves BLANCO GARCÍA, 2000); y, finalmente, un ejemplo de estudio de un único documento (Julia Victoria ESPÍN y otras, 1996).

Cada una de las revisiones de los trabajos a que nos hemos referido anteriormente se irá acompañando con diversos comentarios, apreciaciones y reflexiones personales, encaminándose siempre hacia el objetivo que nos sirve de guía: la búsqueda de pautas metodológicas que puedan servirnos de orientación para nuestra investigación sobre libros de texto. Trataremos, además, de ir señalando los puntos comunes y las diferencias entre las distintas investigaciones con vistas a la elaboración de las conclusiones que de ellas pueden extraerse.

2.1.1 El análisis internacional de libros de texto

Una de las prioridades de la UNESCO desde los primeros momentos de su existencia ha sido la promoción de la investigación sobre los libros de texto con el fin de contribuir a la educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos. Las actividades más recientes desarrolladas por la organización en este terreno se basan en dos instrumentos normativos adoptados por la Conferencia General en París en los años 1974 (*Recomendación relativa a la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, y educación referida a los derechos humanos y libertades fundamentales*) y 1995 (*Declaración de un marco integrado de acción sobre educación para la paz, derechos*

humanos y democracia) (Cfr. Falk PINGEL, 1999, pág. 3). Ambos instrumentos enfatizan la importancia de editar libros de texto libres de estereotipos negativos y visiones distorsionadas del “otro”, así como de revisar los existentes. Con esa finalidad, los mencionados documentos incluyen recomendaciones especiales para el diseño y elaboración de libros de texto⁷.

Desde el año 1992, la UNESCO, en colaboración con un instituto para la investigación de libros de texto alemán, el *Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung* (Braunschweig, Alemania), ha venido desarrollando una red para la investigación internacional de libros de texto, red que, en el año 1999 contaba con 322 expertos de 51 países de todo el mundo. Esta red proporciona información sobre nuevos enfoques y proyectos llevados a cabo en distintos países en el campo de la elaboración y revisión de libros de texto, así como de las distintas instituciones encargadas de esta tarea en diferentes lugares del mundo.

La trayectoria seguida por esta línea de investigación desarrollada a escala internacional, una de cuyas actividades principales es la puesta en marcha de proyectos bilaterales y multilaterales para analizar comparativamente libros de texto de diferentes países, así como, de manera más general, la revisión del diseño del curriculum y libros de texto, ha sido recogida en un documento editado por la UNESCO y el *Georg-Eckert Institut* que lleva por título *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Falk PINGEL, 1999). Dicha guía, de donde hemos extraído las informaciones aquí incluidas, ha sido elaborada como herramienta de ayuda para autores y autoras de libros de texto, editoriales y autoridades educativas.

En su vigésimo octava sesión, celebrada en París en 1995, la Conferencia General

⁷ El marco metodológico y conceptual de esta línea de trabajo se encuentra también recogido en las orientaciones elaboradas en el curso de dos encuentros internacionales de expertos organizados por la UNESCO celebrados en Braunschweig (Alemania) en el año 1988 y en Brisbane (Australia) en 1991 (*Guidelines and Criteria for the Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and Other Educational Materials in International Education*).

de la UNESCO adoptó una resolución (28C/Resolución 5.42, Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia) donde se pone de manifiesto que el diseño y revisión del curriculum y de los libros de texto puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de una cultura de la paz, razón por la que debe considerarse como una tarea prioritaria.

Hemos de precisar que el análisis internacional de libros de texto para la mejora la comprensión internacional se ocupa, principalmente, de la historia, la geografía o la educación cívica debido a la particular relevancia de estas materias para una educación hacia la democracia, los derechos humanos y la conciencia intercultural e internacional. En las últimas décadas, no obstante, los investigadores han comenzado a hacer hincapié también en los libros de lengua -incluidos los de lenguas extranjeras⁸- y en las lecturas infantiles o para jóvenes como instrumentos que contribuyen considerablemente a la construcción de lo que los estudiantes saben y de cómo piensan sobre otros.

Ofreceremos, a continuación, una breve síntesis de los orígenes y evolución de estas investigaciones internacionales. Expondremos seguidamente de manera esquemática los distintos pasos que se siguen en una investigación de libros de texto de este tipo para dirigir nuestra atención, en último término, a un conjunto de reflexiones metodológicas y pautas de análisis incluidas en la guía de la UNESCO a que nos hemos referido anteriormente (Falk PINGEL, 1999).

Los inicios de las investigaciones internacionales sobre libros de texto se remontan a la fundación de la Liga de Naciones, precursora de las Naciones Unidas. La Primera Guerra Mundial tuvo un efecto destructor sobre los estados nación. Ello dio lugar a que el mencionado organismo se preocupase de buscar modos de combatir la xenofobia y luchar contra los estereotipos. Profesorado y grupos políticos empezaron entonces a tomar conciencia de que los libros de texto utilizados por muchos de los antiguos oponentes o enemigos tendían a promover, más que a combatir, los prejuicios nacionales y de que

⁸ Reservamos, para nuestro próximo apartado, dedicado específicamente al análisis de los manuales de lenguas extranjeras, la inclusión de las pautas para la materia establecidas por la UNESCO.

presentaban al enemigo de manera engañosa y estereotipada. Por otra parte, se constataba que, dentro de una misma nación, era frecuente encontrar enunciados que glorificaban a los grupos gobernantes y despreciaban a la minorías. Se parte así de la idea de que los libros de texto, especialmente los de historia, pero también los de otras materias, no sólo transmiten hechos, sino que ayudan a difundir ideologías, se ajustan a determinadas tendencias políticas. Estos recursos didácticos condensan el conocimiento oficialmente reconocido que una sociedad desea transmitir a las generaciones futuras para prepararlas como miembros de pleno derecho de la misma. Además de los contenidos explícitos, se encuentran en ellos referencias a un gran número de reglas, normas y patrones de conducta que se consideran deseables:

“además de transmitir conocimiento, los libros de texto buscan también fijar las normas sociales y políticas de una sociedad. Los libros de texto transmiten una comprensión global de la historia y las reglas de una sociedad, así como las normas para vivir con otras personas” (Hanna SCHISLER, cit. en Falk PINGEL, 1999, pág. 5).

Los anteriores argumentos dieron lugar a una tarea de búsqueda de medios para someter a escrutinio esas imágenes sesgadas de los libros de texto, estableciéndose la revisión y comparación internacional de libros de texto como actividad académica. Tras las primeras tentativas, los investigadores dedicados a esta tarea han creado una base sólida desde la que trabajar, desarrollando métodos de análisis y acumulando una considerable experiencia en el desarrollo de conferencias internacionales sobre libros de texto.

Junto con la UNESCO, si bien restringida a la escena europea, es necesario mencionar otra organización internacional también implicada en la mejora de los libros de texto, el Consejo de Europa, que estableció su programa en este terreno en una publicación del año 1986 que lleva por título *Against Bias and Prejudice* (cit. en Falk PINGEL, 1999, pág. 14). En ella se resumen los principales resultados y recomendaciones de conferencias sobre libros de texto realizadas a escala europea.

Un estudio internacional sobre libros de texto debe seguir unos pasos. En primer

lugar, es necesario establecer una serie de acuerdos de trabajo. Previamente a la realización del proyecto, se llevan a cabo encuentros con investigadores, autores de libros de texto y profesorado para definir los objetivos, los métodos a emplear y la duración. Posteriormente tiene lugar un intercambio de libros de texto y se realiza una primera prueba. A continuación se pasa a la consulta en firme de libros de texto, incluyendo análisis, lecturas básicas y revisiones para posteriormente extraer unas recomendaciones. Finalizada esta tarea, se procede a la publicación de las recomendaciones, al tiempo que se investiga y busca documentación sobre los efectos de éstas. El estadio final incluye la realización de conferencias de seguimiento sobre temas específicos, la formación del profesorado en ejercicio y la realización de seminarios de formación para autores y autoras de libros de texto.

Entre los consejos prácticos destinados a aquellas personas dedicadas al análisis o revisión de libros de texto, la guía de la UNESCO (Falk PINGEL, 1999, págs. 38-40) incluye una breve panorámica de las metodologías aplicadas, al tiempo que presenta un listado de criterios genéricos a tener en cuenta para proceder a un estudio.

En relación con los métodos empleados, se indica que éstos han ido evolucionando a lo largo del tiempo para adecuarse a las distintas finalidades analíticas: identificación de la cobertura del contenido manifiesto; enfoques didácticos; descubrimiento del curriculum oculto, de las asunciones subyacentes y de las connotaciones que puede evocar un texto en las mentes del alumnado.

El foco principal de los debates sobre problemas metodológicos giraría, prácticamente siempre, en torno a la discusión de las ventajas e inconvenientes de un enfoque cuantitativo frente a uno cualitativo, permitiendo cada uno de ellos dar respuesta a diferentes preguntas. Así, los métodos cuantitativos, como el análisis de frecuencias y del espacio, miden el texto y determinan cuántas veces se emplea un término o se menciona a una persona o grupo, y cuánto espacio se asigna a un país, tema, etc. Si bien este procedimiento puede decirnos mucho sobre dónde se pone el énfasis y sobre los criterios de selección, no aporta ninguna información sobre los valores y la interpretación. A diferencia de los anteriores, los

métodos cualitativos, como puede ser un análisis hermenéutico o interpretativo, revelan asunciones subyacentes que no pueden ser medidas: ¿qué nos dice un texto?, ¿qué mensajes transmite? Estos métodos cualitativos proporcionan información sobre el modo de presentación, la multiplicidad de perspectivas frente a la explicación monocausal, la comparación entre los resultados de los estudios científicos frente a la reducción didáctica ofrecida en los libros de texto, etc. La guía de la UNESCO apunta, no obstante, a la conveniencia de considerar ambos enfoques, cualitativo y cuantitativo, como procedimientos que pueden complementarse el uno al otro, no considerándose la división cuantitativo-cualitativo como algo tajante.

Según se pone de manifiesto en la mencionada guía, es importante, a la hora de examinar un libro de texto, efectuar un análisis lingüístico, lo que permite profundizar en las características de los mensajes y en el modo en que se transmiten, posibilitando además el examen de los hechos, acontecimientos y personas mencionados. Entre los procedimientos sugeridos para analizar el plano lingüístico, se apunta a la confección de un listado de los adjetivos atribuidos a los personajes, a los grupos étnicos o sociales con el fin de comprobar si éstos implican connotaciones positivas o peyorativas o si se presentan de manera equilibrada.

Durante los primeros años de estudios sobre libros de texto, éstos eran considerados como entidades casi independientes. El examen se centraba en el contenido y en el texto escrito. Poco a poco, sin embargo, empieza a ampliarse esta perspectiva al examen del recurso didáctico en su contexto de uso, lo que lleva a plantear proyectos interesados en dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿Cómo utilizan el libro de texto el profesorado y el alumnado? ¿Es el libro de texto el centro de la enseñanza en el aula? ¿Aprenden alumnos y alumnas partes del texto de memoria? ¿Sigue el profesorado el texto capítulo a capítulo o bien es libre para elegir aquello que coincide con los intereses y deseos de los estudiantes? Como ejemplo de los instrumentos metodológicos empleados en este tipo de investigaciones, incluimos las cuestiones planteadas en un proyecto desarrollado en Australia para examinar el uso del libro de texto en las clases de secundaria (Cfr. Cuadro 5.4).

CUADRO 5.4.- Cuestiones para el examen del uso del libro de texto en las aulas de secundaria.

- Detalle y características del material empleado.
- ¿Cómo accedía el alumnado a los textos?
- ¿Durante cuánto tiempo se empleaban los libros?
- ¿Tenía lugar una pre-lectura?
- ¿Cómo leían los estudiantes el texto?
- ¿Qué tareas les mandaba el profesor?
- ¿Se utilizaban los libros de texto para los deberes de casa?
- ¿Cómo utilizaban los estudiantes el texto?
- ¿Cuál era el propósito del profesorado al utilizar el libro de texto en la clase?

FUENTE: Tomado de Falk PINGEL, 1999, pág. 26.

Un objetivo importante de este trabajo desarrollado a nivel internacional es la construcción de categorías y listados para la evaluación de libros de texto. Obviamente, éstos han de responder a las preguntas y finalidades de cada proyecto concreto. Junto con el modo en que se presenta a las naciones y estados, existen otros temas que pueden convertirse en el foco de la investigación, como es el caso, por sólo citar algunos, de los roles de género, los movimientos de liberación, la colonización y la división Norte-Sur. Cada uno de ellos exige la elaboración de instrumentos específicos. Con independencia del tema que se desee abordar, la guía de la UNESCO ofrece, con carácter general, un listado mínimo de elementos o dimensiones a tener presentes a la hora de analizar un corpus de libros de texto (Cfr. Cuadro 5.5).

CUADRO 5.5.- Criterios para el análisis de libros de texto.

1. Componentes del sector del libro de texto	<ul style="list-style-type: none">•Sistema educativo•Orientaciones/curricula•Procedimientos de adopción•Funcionamiento de las editoriales
2. Criterios formales	<ul style="list-style-type: none">•Referencias bibliográficas•Destinatarios (nivel educativo, tipo de centro escolar)
3. Tipos de textos/modo de presentación	<ul style="list-style-type: none">•Intenciones del autor (caso de especificarse)•Texto elaborado por el autor (narración)•Ilustraciones, fotografías, mapas•Tablas, estadísticas•Fuentes•Ejercicios
4. Análisis del contenido	<ul style="list-style-type: none">•Precisión de los hechos/errores•Grado en que la perspectiva presentada es completa•Grado de actualización de la información•Selección de temas/énfasis/representatividad•Proporción entre hechos e interpretaciones
5. Perspectiva de presentación	<ul style="list-style-type: none">•Enfoque comparativo/contrastivo•Orientada hacia el problema•Racionalidad/evocación de emociones

FUENTE: Adaptado de Falk PINGEL, 1999, pág. 41.

2.1.2 Una perspectiva socio-ideológica

Entre la literatura que se ha ocupado de estudiar los aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborar un manual escolar, constituye una obligada referencia la obra de François RICHAUDEAU (1981), que incluye en un anexo una serie de elementos para proceder a un examen crítico de los libros escolares. El plan de análisis ofrecido resulta especialmente útil de cara a la delimitación de campos que pueden ser sometidos a valoración: el contenido, la comunicación, el método y el objeto material. Nos centraremos sólo en el primero de ellos por ser el que se halla más estrechamente relacionado con nuestros objetivos: el estudio de los contenidos.

De acuerdo con el mencionado autor, tres han sido los ángulos desde los que se ha abordado la indagación sobre contenidos de los libros de texto: ángulo socio-cultural e ideológico, ángulo científico y ángulo pedagógico. Para el estudio de cada uno de estos ángulos propone tres tipos de indicadores: indicadores rápidos, indicadores que requieren una cuantificación e indicadores que precisan un análisis cualitativo profundo. Seguidamente procederemos a la definición de los mismos:

a) Indicadores rápidos: Son aquellos que se obtienen a partir de una consulta “a vista de pájaro” del manual, al margen de cualquier tipo de tratamiento de datos.

b) Análisis cuantitativo: Tiene como objetivo la búsqueda de datos que posibiliten conocer la importancia concedida a los diferentes temas tratados. Este análisis puede efectuarse sobre totalidad de la obra (por ejemplo, sobre un manual completo), o sobre muestras. En él habrán de tenerse en cuenta varios elementos: el texto de las distintas lecciones, los ejemplos, las lecturas, las ilustraciones y los ejercicios y actividades propuestos.

c) Análisis cualitativo profundo: Tiene por objeto dar cuenta del significado del manual basándose para ello en la interpretación. Puede recurrir a diversas metodologías.

De los tres ángulos propuestos por el autor que nos ocupa, nos centraremos en el socio-cultural e ideológico. El estudio de los contenidos desde esta óptica se identifica perfectamente con los objetivos de nuestra investigación, ya que persigue “determinar qué representación de la sociedad encierra el manual y cómo éste representa a las otras sociedades” (François RICHAUDEAU, 1981, pág. 268). En las líneas que siguen se recogen, con ligeras modificaciones, los elementos a tener en cuenta en el triple análisis planteado.

Los indicadores rápidos nos llevarían a plantearnos cuestiones como:

- ¿Cuáles son los autores citados, en especial, por ejemplo, en libros de lectura, moral, historia o filosofía?
- ¿Qué muestran las ilustraciones en cuanto a la representación de grupos humanos, referencias geográficas, etc.?

- ¿De qué culturas o grupos sociales se nos habla en los textos, ejemplos y ejercicios?

En relación con este primer grupo de indicadores rápidos cuya detección se efectuaría al margen de cualquier tipo de tratamiento de datos, mediante el simple contacto directo con el material, parece bastante evidente que se aleja de cualquier análisis con pretensiones de exhaustividad y rigor, aunque , a nuestro entender, resulta necesario en una primera aproximación al objeto que se desea investigar.

Continuando con la exposición de François RICHAUDEAU (1981), en el análisis cuantitativo entraría el estudio de:

- los personajes, en cuanto a sexo (hombre-mujer); edad (personas adultas-niños o niñas); raza (blancos, negros...); nacionalidad (nacionales-extranjeros) y condición o estado (militares-civiles; patronos o jefes-obreros o empleados);
- los marcos espacio-temporales, como por ejemplo el contexto geográfico (ciudad-campo-mar-montaña-país extranjero);
- el contexto social, que comprendería la representación del trabajo; las categorías socio-profesionales, la familia y la vivienda;
- situaciones y temas, que se podrían agrupar en vida cotidiana (en la casa, en la escuela, en el trabajo) y situaciones excepcionales (héroes, personajes famosos, etc.).

Con respecto a este nivel de análisis, apuntaremos, a título personal, que puede conducirnos a una buena información de los contenidos de un libro de texto a un nivel meramente descriptivo. A partir del estudio de estas dimensiones obtendremos datos de lo que aparece, pero no necesariamente de cómo se trata cuando aparece. Así, por ejemplo, puede ocurrir que un manual incluya un solo pasaje o ilustración en el que se representa a personas de etnias minoritarias, pero que dicha representación se asocie a una actitud de respeto o valoración positiva de las diferencias culturales como factor de enriquecimiento. Un análisis cuantitativo nunca podría poner de manifiesto esta dimensión valorativa. No permitiría discernir entre un manual donde también figurase una única referencia a una etnia minoritaria

acompañada de connotaciones negativas. Ateniéndose al criterio de la cantidad, podríamos llegar a la paradoja de considerar que un manual donde aparecen tres referencias negativas a una etnia minoritaria prestaría una mayor atención a la diversidad cultural que otro en el que figurase una sola referencia pero positiva.

También es cierto que partiendo del análisis de lo que está presente y lo que se incluye, podemos llegar a detectar lo ausente y lo excluido, pero ello requiere situarnos ya en un plano más interpretativo.

Pasando a ocuparnos del último de los niveles de análisis, el cualitativo profundo, señalaremos que su objetivo, en palabras de François RICHAUDEAU (1981, pág. 268), es “determinar una ideología implícita, en particular en los manuales de historia o de geografía, pero también de literatura, de ciencias e inclusive de matemáticas”. Para este autor, emprender un análisis cualitativo conlleva precisar de antemano cuáles son los valores de referencia con relación a los que se situará, centrándose su interés en puntos como: representación de la cultura nacional; representación de otras culturas; tipos de explicaciones que se dan o ideología subyacente. Estos aspectos han de ser analizados tanto en el cuerpo del texto como en ejemplos, notas complementarias e ilustraciones. La realización de este tipo de análisis permitiría poner de manifiesto dimensiones como la justicia y autenticidad en la presentación de los hechos o la elección y tratamiento de situaciones y sucesos en función de su importancia global.

Las explicaciones proporcionadas en relación con el análisis cualitativo se presentan como más problemáticas desde un punto de vista metodológico, ya que encierran dimensiones éticas o morales y la valoración de estas últimas no se presenta como unívoca, conduciéndonos al terreno de lo subjetivo. Esta dimensión subjetiva lleva a poner en un primer plano la existencia de considerables diferencias entre las personas en lo que se refiere a los parámetros que utilizan para interpretar la realidad circundante. Por otra parte, el terreno de lo moral no es algo directamente palpable, obvio, evidente, como puede ocurrir con algunas dimensiones señaladas en el nivel de análisis cuantitativo, cual es el caso del sexo o

la edad. Al hablar de valores, la objetividad y la neutralidad no son posibles, de ahí que se insista en la necesidad de definir unos posicionamientos axiológicos claros como paso previo a la realización de un estudio sobre textos escolares con el fin de posibilitar la comprensión de éste y darle sentido.

En esta propuesta de François RICHAUDEAU (1981), aplicable al estudio de los contenidos de los libros de texto en cualquier materia desde una perspectiva socio-cultural e ideológica, encontramos expuestas ya las dos grandes opciones metodológicas a disposición del investigador o investigadora, el análisis cuantitativo y el cualitativo. Quede claro que no queremos presentar esta dicotomía desde una perspectiva antagónica o mutuamente excluyente e irreconciliable, sino más bien de complementariedad. La cuantificación de datos y su tratamiento por procedimientos estadísticos puede arrojar resultados de interés e incluso resultar necesaria en una investigación de marcado carácter cualitativo. En cualquier caso, lo que nos interesa destacar aquí es que la mayor parte de las propuestas de criterios para el análisis de libros de texto desde la óptica de su contribución al mantenimiento y difusión de estereotipos legitimadores del *statu quo* y modelos discriminatorios se hacen eco de los dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo.

2.1.3 Subdesarrollo, etnocentrismo, racismo y diversidad cultural

La revisión de los trabajos de Rafael GRASA (1988a y 1988b) nos conduce al estudio, en los libros de texto, de temas como el subdesarrollo, el etnocentrismo y el racismo. En consonancia con lo que señalábamos en las últimas líneas del anterior apartado, destaca este autor que la valoración crítica de los libros de texto desde parámetros cualitativos, ha de partir de un marco de referencia concreto que resulta absolutamente necesario explicitar. Dicho marco ha de estar compuesto por una serie de criterios analíticos y consideraciones generales sobre el tema que se desea abordar (sexismo, racismo, subdesarrollo o cualquier otro). En sus propias palabras, “ De esta forma, nadie puede llamarse a engaño” (Rafael GRASA, 1988a, pág. 2).

Rafael GRASA (1988a) recoge las normas genéricas establecidas por el *Instituto Internacional para los Libros de Texto* de Braunschweig, en la antigua República Federal de Alemania, con ocasión de la realización de un proyecto subvencionado por la UNESCO cuyo objetivo era el estudio de textos escolares de diferentes países desde la perspectiva de la comprensión y la cooperación internacional⁹. En esta investigación se estableció también la necesidad de efectuar el análisis en un doble nivel, cuantitativo y cualitativo.

En relación con el análisis cuantitativo, se partía de la base de considerar que por sí solo no sería suficiente para fundamentar un juicio sobre un manual debido a sus limitaciones. No obstante, se efectuó bajo la convicción de que el examen del espacio concedido a determinados países y temas podría resultar esclarecedor a la hora de poner de manifiesto posibles decisiones deliberadas de autores y/o editores.

El análisis cualitativo propiamente dicho se centró en otras dimensiones, como la precisión en la presentación de sucesos (ausencia de distorsiones); la adecuación (selección y tratamiento de los temas desde una perspectiva equilibrada y relativista, que partiese de considerar el conjunto de nuestro planeta y la historia humana) y la sensibilidad (énfasis en la capacidad para apreciar los aspectos más positivos y significativos de otras culturas y países). Más concretamente, se prestó atención a la detección de aspectos como:

- informaciones e interpretaciones conducentes a conclusiones erróneas;
- presentaciones tendenciosas de un determinado pueblo o civilización en aras a ofrecer una imagen negativa del mismo;
- omisiones significativas de hechos.

Del estudio que acabamos de revisar, nos interesa destacar que, en el análisis cuantitativo, se abordó el espacio dedicado por los distintos autores y editoriales a los

⁹ La referencia bibliográfica del estudio, citada en la nota número dos del artículo de Rafael GRASA (1988a), es la siguiente: P. K. BODEN (1977): *Promoting International Understanding through School Textbooks . A Case Study*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Berlín.

diversos temas y países con objeto de detectar la posible existencia de diferencias significativas reveladoras de una intencionalidad. Sin embargo, este primer nivel analítico, dadas sus limitaciones, fue completado con un segundo nivel, cualitativo éste, que resulta ilustrador en lo que respecta a esas dimensiones más sutiles, no susceptibles de objetivización, que constituyen el fundamento de los análisis cualitativos.

El propio Rafael GRASA (1988b) ofrece una pequeña guía en forma de cuestionario con el fin de facilitar la detección de elementos etnocéntricos y racistas en libros de texto y lecturas infantiles y juveniles. En la mencionada guía figuran un conjunto de preguntas que habría que formular en relación con los siguientes puntos:

- identificación de los protagonistas de las historias;
- descripciones de los personajes;
- modo de presentar pautas de vida alternativas;
- mensaje del libro;
- estudio de las ilustraciones;
- estudio de la lengua;
- adscripciones ideológicas o tendencias del autor o autora y/o la editorial.

Hemos de señalar, no obstante, que la confección del cuestionario no responde a la intención de ser utilizado en una investigación científica, sino que tiene como destinatario principal al alumnado. El objetivo perseguido es promover en alumnos y alumnas actitudes críticas y reflexivas frente a distintas fuentes de información escrita. Pese a todo, nos hemos referido a esta guía porque creemos que los ámbitos de análisis recogidos en ella pueden resultar de utilidad en el diseño de una investigación sobre los contenidos de los libros de texto.

Tras la entrada en vigor de la LOGSE, y ya en fechas más próximas a nosotros, han surgido en nuestro país algunos estudios sobre libros de texto que tienen como centro de interés el tema de la diversidad cultural. Haremos referencia aquí a dos: el efectuado por el

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998) y uno no totalmente concluido llevado a cabo por Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GARCÍA GRANADOS (1998). Habitualmente la temática de la diversidad cultural se estudia en libros de texto de materias como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Lengua Española y Literatura, en el caso de Educación Primaria; y de Lengua Castellana y Geografía e Historia (Ciencias Sociales) en el de Educación Secundaria Obligatoria. Manteniendo el hilo conductor de nuestras inquietudes investigadoras en este capítulo, nos centraremos en los procedimientos metodológicos seguidos para la realización de los estudios citados.

El estudio del GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998), que incluye una panorámica de las principales investigaciones sobre la diversidad cultural efectuadas en nuestro país y algunas referencias a las realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos, tiene como objetivo indagar en el tratamiento que reciben en los nuevos libros de texto publicados tras la implantación de la LOGSE tres grandes campos temáticos directamente relacionados con la diversidad: el colectivo gitano, la diversidad nacional y cultural del estado español y el fenómeno de la inmigración.

El equipo investigador tuvo en cuenta un doble plano en su análisis: los textos y las imágenes, que fueron consideradas por separado. La parte fuerte del trabajo se sitúa en el estudio de los textos, que se realizó aplicando la técnica del análisis de contenido. Para la selección de la muestra de libros de texto, se preguntó, en un 43% del total de centros públicos y concertados del concejo de Gijón (Asturias), qué libros de texto se estaban utilizando¹⁰.

El estudio abarca los textos de Lengua Española y Literatura y de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural empleados en los tres ciclos de Educación Primaria en el curso 1995-96 junto con los correspondientes a las áreas de Lengua Castellana y Geografía e Historia en el Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. El total de

¹⁰ En la selección se tuvo en cuenta tanto el emplazamiento rural o urbano de los centros como la extracción social del alumnado.

libros de texto analizados se eleva a 64, siendo éstos los publicados por las editoriales con mayor implantación a la vista de los resultados del muestreo realizado en los centros.

Para el análisis de las imágenes, se tuvieron en cuenta también los pies de foto y las actividades o textos que las acompañaban. Tras la selección de las imágenes referidas a los temas abordados en el estudio, la atención se centró en las migraciones debido a que era el que se encontraba más documentado. Las imágenes se presentan, en el estudio, acompañadas de un comentario descriptivo de la foto y del correspondiente pie de texto o texto completo.

Para el estudio de los textos, los autores partieron de la definición de unos descriptores que fueron utilizados como índice de los temas que sería necesario abordar en el aula para ofrecer una visión ajustada de la realidad y desarrollar comportamientos de aceptación de la diversidad. Los descriptores fueron objeto de un continuo proceso de elaboración y reelaboración a lo largo de toda la investigación, constituyendo uno de los principales méritos del trabajo. Estos descriptores se organizaron en tres bloques que se correspondían con los tres grandes temas analizados: diversidad cultural del Estado español, pueblo gitano y migraciones (Cfr., para el detalle de estos descriptores, GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA, 1998, págs. 52-53).

Sobre la base de los descriptores definidos, procedieron a efectuar una primera recopilación de la información y al agrupamiento de ésta, constatando así qué aspectos de la diversidad aparecían reflejados y cuáles no (presencia/ausencia). En un segundo momento, llevaron a cabo lo que denominan “análisis de significado”. Éste consistía en someter a valoración la información recogida en los manuales a través de la realización de un comentario riguroso de la misma. Su intención era ofrecer una interpretación de los datos que permitiese desvelar la ideología o ideologías subyacentes a éstos.

Finalmente, en el caso de las migraciones y de la diversidad plurinacional de España, agruparon el material seleccionado en torno a categorías de codificación temporales, que sirvieron como apartados a la hora de redactar el informe. El tratamiento de los datos se

realizó de forma manual. En el caso del pueblo gitano, la escasa información encontrada facilitó la presentación de las referencias encontradas en fichas donde se describía e incluía el pasaje a analizar seguido, en ocasiones, de una valoración de la información.

La fiabilidad de la investigación se determinó mediante una triangulación realizada en dos momentos. En un primer momento, el equipo de investigación se dividió en tres grupos que analizaron los datos de manera independiente para proceder, posteriormente, a la puesta en común con el fin de alcanzar unas conclusiones colectivas. En un segundo momento, expertos ajenos al equipo sometieron a evaluación y contraste los resultados reflejados en una primera redacción del informe, tras lo cual se introdujeron las modificaciones derivadas de esa contrastación. Tras esta segunda valoración se procedió a la redacción del informe final, en el que ofrecen los resultados de la investigación.

Como aspecto positivo de este trabajo, destacaremos que, aunque los autores parten inicialmente de la definición de unos descriptores, éstos son objeto de revisión y reformulación constante en el curso de la investigación. Por otra parte, si bien en principio buscan detectar la ausencia o presencia de esos descriptores, posteriormente evalúan de manera más cualitativa la información recogida en los manuales, ofreciendo una interpretación de ésta. El estudio combina, pues, los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Continuando con la temática que nos ocupa, pasaremos ahora a exponer una síntesis de los procedimientos metodológicos seguidos por Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GARCÍA GRANADOS (1998). Estos autores ofrecen los resultados parciales de una investigación cuyo objetivo era examinar el modo en que se reflejaba la diversidad cultural en los libros de texto de Educación Primaria para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural utilizados en la Comunidad Autónoma Andaluza. La investigación, no totalmente concluida, como hemos señalado, fue realizada a lo largo del año 1995, colaborando en el proceso de recogida de datos el alumnado de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada.

Se partió de un corpus inicial de treinta libros de texto publicados por siete editoriales correspondientes a los cinco primeros cursos de Educación Primaria, seleccionándose para el análisis sólo los que se hacían eco, de manera significativa, de ese discurso de la diversidad cultural, que ascendían a un total de veinte.

Como paso previo, se explicitó cuál era la definición de diversidad cultural de la que iba a servir de base para la recogida de datos, estableciéndose ésta en los siguientes términos:

“por un lado, toda referencia a la caracterización del individuo, normalmente fenotípica y, en base a ella, las diferentes distinciones entre los individuos y, por otro lado, la caracterización de los grupos con la presentación de las diferencias entre ellos” (Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ, 1998, pág. 198).

El método a seguir consistía en describir, de manera pormenorizada, cada una de las referencias a la diversidad cultural que aparecían en cada libro de texto. Las descripciones incluían una presentación detallada de lo observado en una o varias páginas de cada libro, estando referidas tanto el texto (“lo que se dice”) como a los elementos icónicos (“lo que se ve”, esto es, gráficos, fotos, etc.).

Las descripciones, guiadas por el deseo de investigar sobre una temática concreta partiendo de una orientación ideológica, se ordenaron posteriormente en una base de datos informática, siendo clasificadas a partir de descriptores para producir una breve definición (generalmente de una o dos palabras) de la orientación del contenido descrito. Se recurrió para ello a los elementos habituales de la ordenación documental y bibliográfica. Incluimos a continuación un ejemplo de algunas de estas descripciones, la primera referida a las imágenes, la segunda al texto y una última donde se analiza holísticamente la conexión entre imágenes y texto. Pensamos que constituye un sistema que cualquiera puede poner en práctica, ya que la tarea se reduce a redactar un pequeño texto en el que la persona que observa recoge comentarios sobre lo que ve en una página:

•Ejemplo de descripción de imagen:

“Aparece el primer día del cole una escena con todos los padres en el patio del colegio donde se identifica con toda claridad la madre de un niño y de una niña de color negro. Se identifica igualmente con claridad el tipo de pelo anillado y los labios gruesos (1. Edelvives.2)” (Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ, 1998, pág. 198).

•Ejemplo de descripción de un texto:

“Se propone jugar a ‘¿quién es quién?’ a partir de reconocer ciertas diferencias. Los elementos que se van a tener en cuenta son: sexo, color de pelo, color de ojos, color de piel, altura y otros. Se explica con claridad que las diferencias las conocemos por las características de cada uno, estas características son, por ejemplo, ‘el color del pelo, el de la piel, el de los ojos, la forma de la nariz, la altura’. A estas características se les llama rasgos físicos (3. Anaya. 70)” (Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ, 1998, págs. 198-199).

•Ejemplo de descripción de imagen y texto:

“Se presenta una página para hablar de la diversidad de vestidos en el ser humano. Esta diversidad se marca por la época histórica y por el clima. También se indica ‘nos vestimos de distinta manera según el lugar’. Se presentan en dibujo parejas de diferentes épocas una de las cuales pretende representar la época prehistórica. También se presentan individuos de diferentes lugares entre los que aparecen un negro con un escudo, collar de dientes y vestido de cintura para abajo con una piel (2. SM. 15)” (Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ, 1998, pág. 199).

Para la identificación de las referencias se siguió el sistema que aparece entre paréntesis, donde el primer número corresponde al curso en que el libro es utilizado, a continuación figura la editorial y, finalmente, el número de la página donde puede localizarse el elemento que sirve de base a la descripción.

Los grandes ejes analíticos en torno a los que estructuraban el trabajo eran dos: “el eje que une dicotómicamente al individuo con el grupo”, que incluía a su vez el estudio de dos grandes categorías: el concepto de individuo (de los rasgos físicos a la raza) y el concepto de

grupo (la presentación del otro); y “el eje particularismo *versus* universalismo”, si bien ambos, al decir de los autores, convergían en algunas ocasiones. En el artículo a que nos estamos refiriendo se ofrecen sólo los resultados relativos al primero, presentándose un análisis del significado de las descripciones incluidas en cada categoría.

Este análisis de libros de texto se inserta en el marco de un estudio que contempla también el examen del modo en que se recoge el tema de la diversidad cultural en el curriculum prescrito para la Educación Primaria en Andalucía, ya que la intención de los autores es considerar los libros de texto como un elemento que no puede ser aislado del resto del aparato escolar.

2.1.4 Sesgos y estereotipos sexistas

Dentro de este marco general de referencia relativo al importante papel desempeñado por los libros de texto en la legitimación y perpetuación de modelos sociales discriminatorios, ocupan un lugar destacado, siendo quizá el terreno que ha arrojado resultados más fructíferos, los estudios sobre el sexismo. Una vez más, las pautas para la detección del mismo remiten a la realización complementaria de dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo.

Nuestro objetivo de búsqueda de orientaciones para la realización de un estudio sobre los contenidos de los libros de texto nos conduce a referirnos, en primer lugar, a una propuesta de carácter general en la que se proporcionan una serie de claves para la detección del sexismo, propuesta efectuada por Andrée MICHEL (1987) en *Fuera Moldes*. En un segundo momento, tras una rápida alusión a algunas investigaciones relevantes llevadas a cabo en España sobre sesgos y estereotipos sexistas en los textos escolares, nos centraremos en tres de ellas como ejemplos ilustrativos de los procedimientos metodológicos empleados para el estudio de una muestra (Marina SUBIRATS, 1993; Nieves BLANCO GARCÍA, 2000) y de un único documento (Julia Victoria ESPÍN y otras, 1996).

2.1.4.1 Una propuesta genérica

Andrée MICHEL (1987) se encargó de extraer las conclusiones de un estudio sobre manuales escolares y libros de diferentes países cuyo objetivo era la detección de estereotipos sexistas. Al margen de las pautas de análisis proporcionadas, desearíamos destacar, como aportación digna de mención, su referencia a la existencia de sexismo en dos niveles: el nivel explícito y el nivel latente. Pensamos que ambos han de ser abordados en cualquier estudio sobre el del tratamiento de las diferencias en los libros de texto. Aun cuando pueda resultar un poco larga, reproducimos a continuación, por su interés, la referencia en cuestión:

“De las opiniones de los autores y autoras de los estudios examinados se desprende que existen dos categorías de sexismo: el sexismo *explícito*, cuando los libros infantiles y los manuales escolares sólo describen a hombres, mujeres, niños y niñas en roles rígidos, estereotipados, convencionales, sin tener en cuenta la diversidad de situaciones que existen en la realidad; y el sexismo *latente*, cuando esas obras describen la realidad de una sociedad en la que las mujeres y las niñas ocupan una posición de inferioridad en relación a los hombres y los niños, sin intentar poner en entredicho esa pretendida inferioridad o sin ayudar a los niños y niñas a descubrir situaciones (aunque todavía sean poco frecuentes) en las que las mujeres y las niñas demuestran su igualdad con los hombres y los niños” (Andrée MICHEL, 1987, págs. 72-73).

De la anterior cita se desprende que no invitar al alumnado al cuestionamiento de la presentación de la mujer en situaciones que conlleven inferioridad con respecto al hombre constituye una forma de sexismo implícito, mientras que las imágenes o descripciones de hombres y mujeres asociadas al desempeño de papeles estereotipados y convencionales se situarían en el nivel del sexismo manifiesto.

En las líneas que siguen, trataremos de consignar, de manera resumida, las directrices apuntadas por Andrée MICHEL (1987) para la detección de sesgos y estereotipos sexistas en textos e ilustraciones de cualquier obra (libros de texto, libros de lectura infantiles o publicaciones de otro tipo). La guía se presenta organizada en torno a tres grandes apartados que enunciamos primeramente para, en un segundo momento, proceder a una exposición en detalle de cada uno de ellos. Los tres apartados se corresponden con los siguientes niveles de

análisis: análisis cuantitativo del contenido, análisis cualitativo del contenido y análisis del sexismo gramatical.

De acuerdo con la propuesta de Andrée MICHEL, el objetivo del análisis cuantitativo del contenido consistiría en valorar, por medio de estadísticas comparativas, el número de personajes masculinos y femeninos presentes respectivamente en el texto y en las ilustraciones. Dicho análisis podría completarse con el estudio de la distribución por sexos de personajes principales y secundarios.

El análisis cualitativo del contenido, según esta misma autora, se ocuparía de estudiar las características atribuidas a los personajes masculinos y femeninos en textos e ilustraciones, procediéndose también a la realización de estadísticas comparativas. Con objeto de facilitar el análisis, dicho estudio podría centrarse en tres grandes ámbitos, en cada uno de los cuales podrían estudiarse distintos sub-ámbitos:

- ámbito de las referencias sociales (características estáticas atribuidas a los personajes, referidas a estado civil, condición familiar, nivel de empleo, profesión);
- ámbito de las actividades de comportamiento (domésticas, relacionadas con la educación de hijos e hijas, profesionales, políticas o sociales y de ocio);
- ámbito de los comportamientos socioemocionales (afectividad positiva o negativa; resistencia a presiones sociales frente a docilidad y sumisión; debilidad frente a fuerza de carácter).

En el tercer nivel analítico, el del sexismo gramatical, se analizarían tres aspectos: el vocabulario, la utilización de las reglas gramaticales (en el caso del francés y del castellano, por ejemplo, son claramente discriminadoras respecto al género femenino) y las insinuaciones portadoras de estereotipos.

Procediendo a una valoración de la propuesta de Andrée MICHEL, destacaríamos, en primer lugar, su constatación de la existencia de sexismo en un doble plano, manifiesto y

latente y, en segundo lugar, que las orientaciones se articulan una vez más en torno a la realización conjunta de dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo, tanto en el texto como en las ilustraciones, si bien en este caso los dos niveles se complementan con un tercero, el del sexismo gramatical. En relación con este último, nos gustaría señalar que, aunque por razones prácticas pueda resultar útil considerarlo como apartado independiente, sería perfectamente factible integrarlo en el análisis cualitativo.

A modo de inciso, nos gustaría señalar, y esto es una opinión personal, que, a la hora de efectuar un análisis de los contenidos de los libros escolares, el sexismo es probablemente uno de los sesgos cuyo estudio resulta más sencillo abordar, fundamentalmente debido a que suele tomarse como unidad de análisis el personaje. Esto ayuda a entender que algunos trabajos sobre el sexismo en los libros de texto (Cfr., por ejemplo, C.O.E.N.S., 1992) se centren únicamente en presentar tablas de frecuencia de aparición o tablas porcentuales del protagonismo de hombres y mujeres, quedándose ahí.

Hecha la anterior salvedad, señalaremos que, en nuestra opinión, para efectuar un análisis exhaustivo de las diferentes manifestaciones del sexismo, no basta con señalar si un sexo aparece más veces que otro. Este tipo de análisis cuantitativos son evidentemente necesarios, pero deberían complementarse, de cara a obtener una visión más profunda del problema, con el análisis de dimensiones más cualitativas, que analicen las referencias específicas a ambos sexos. De ahí que hayamos señalado, como elemento a destacar en las orientaciones de Andrée MICHEL (1987), el que se haga hincapié en la necesidad de complementar el análisis cuantitativo con el cualitativo, aplicando ambos tanto al texto como a las ilustraciones.

2.1.4.2 Investigaciones en nuestro país

En el contexto de nuestro país, distintas investigaciones se han ocupado de estudiar pormenorizadamente las diferentes formas en que se manifiesta el sexismo en los libros de texto y de lectura correspondientes a diversos niveles y materias (Isabel ALBERDI e Inés

ALBERDI, 1991; José Luis ÁLVARO e Ignacio MONGE, 1984; Nieves BLANCO GARCÍA, 2000; Julia Victoria ESPÍN y otras, 1996; Nuria GARRETA, 1984; Nuria GARRETA y Pilar CAREAGA, 1987; Pilar HERAS I TRÍAS, 1987; Amparo MORENO, 1986; Marina SUBIRATS, 1993). En cada una de ellas se explicitan las metodologías empleadas para la realización de los análisis.

De este conjunto de estudios a que hemos aludido, seleccionaremos dos por constituir buenos ejemplos de cómo analizar el sexismo en una muestra representativa de textos escolares: el coordinado por Marina SUBIRATS (1993), efectuado sobre libros de texto de Sociales editados durante la vigencia de la Ley General de Educación, y el dirigido por Nieves BLANCO GARCÍA (2000), realizado sobre un corpus de textos de Educación Secundaria Obligatoria de distintas materias. Nos detendremos igualmente en exponer los procedimientos metodológicos seguidos por Julia Victoria ESPÍN y otras (1996), centrado en el examen de un único documento relacionado con el campo de la toma de decisiones vocacionales cuyo destinatario era el alumnado. Entre las intenciones de estos trabajos figura la utilización ulterior de los instrumentos elaborados por parte de otras personas interesadas en el análisis crítico de recursos didácticos empleados en las aulas.

2.1.4.2.a Ejemplos de estudio de una muestra

La investigación coordinada por Marina SUBIRATS (1993), realizada por un equipo a instancias del Instituto de la Mujer, sitúa su objetivo en el análisis del sexismo en libros de texto de Ciencias Sociales. Su diseño respondía al deseo de proporcionar un instrumento metodológico aplicable a futuros estudios similares. Con esta intención, las autoras elaboraron un sistema de indicadores cuya utilización posibilita captar el grado de sexismo en libros de texto actuales y futuros, permitiendo establecer además posibles diferencias entre editoriales. El estudio, basado en un trabajo empírico riguroso y exhaustivo, incluye, en el capítulo noveno, un completísimo manual para la recogida sistemática de información. Dicho manual consta de distintos modelos de plantillas facilitadoras de la codificación de los datos (Marina SUBIRATS, 1993, págs. 272-306).

El mencionado sistema de indicadores combina las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Para su elaboración, las autoras parten de la distinción de cinco dimensiones configuradoras del concepto de sexismo:

- identificación en términos de género de los personajes aparecidos;
- análisis y caracterización de los personajes;
- contextualización del discurso;
- aproximación al androcentrismo; y
- exploración de variables explicativas.

Para cada una de las dimensiones, se establecen una serie de indicadores con el fin de posibilitar su operativización. A su vez, para cada indicador, se especifican las distintas variables que lo configurarán y serán sometidas a estudio¹¹. La combinación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa responde al deseo manifiesto de trascender la mera constatación de la presencia/ausencia de la mujer desde un punto de vista cuantitativo para profundizar en los estereotipos atribuidos a ambos sexos en el contexto del discurso.

Procediendo a efectuar un balance de las principales aportaciones de la investigación coordinada por Marina SUBIRATS, creemos que merecen ser destacados los siguientes aspectos:

- el doble enfoque del trabajo, a la vez cuantitativo y cualitativo;
- las dimensiones de la muestra estudiada, tanto en lo que se refiere al volumen de páginas como al número de editoriales;
- la posibilidad de aplicar el sistema de indicadores en análisis posteriores.

Los distintos puntos mencionados convierten este estudio en una de las aportaciones

¹¹ Para un análisis en detalle de los distintos indicadores de cada una de las dimensiones, así como de las variables que los configuran, puede consultarse el estudio en cuestión (Marina SUBIRATS, 1993, págs. 269-271).

más destacadas en el campo de los análisis sobre el sexismo en libros de texto. Debe tenerse en cuenta, por otra parte, que se centra en una sola área, las Ciencias Sociales, lo que implica que, en caso de querer emplearse en otras materias, tendría que ser objeto de adaptación. Una pequeña objeción que podría hacerse es que su aplicación puede resultar excesivamente compleja para un público no especializado.

Señalaremos finalmente que, al igual que ocurría en la propuesta de Andrée MICHEL (1987), las autoras distinguen dos niveles de análisis: discurso icónico y discurso escrito. En este último establecen una distinción entre tres corpus discursivos analizados de manera independiente: el texto propiamente dicho, las lecturas, citas y ejemplos y, por último, las actividades. Por otra parte, la unidad de análisis de los discursos verbal e iconográfico es el personaje. Esta unidad de análisis, como ya hemos tenido ocasión de comentar, es la utilizada habitualmente en este tipo de estudios.

Frente al trabajo que acabamos de revisar, centrado en una muestra de libros de texto de una única materia editados durante la vigencia de la Ley General de Educación, en la investigación dirigida por Nieves BLANCO GARCÍA (2000), se analiza una muestra de libros de texto de diferentes materias correspondientes al Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Su punto de partida es el sistema de indicadores elaborado por el anterior equipo, sin bien fue necesario someterlo a ligeras modificaciones con el fin de dar cabida a materias como Educación Física o Matemáticas.

Este segundo estudio se llevó a cabo sobre un total de 56 libros de texto de cinco materias (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales -Geografía e Historia-, Matemáticas, Lengua y Literatura y Educación Física) pertenecientes a seis editoriales diferentes, seleccionándose éstas a partir de los datos proporcionados por las librerías de la Comunidad Autónoma andaluza, a quienes se consultó cuáles eran las utilizadas en el curso 97-98. Las distintas materias fueron consideradas de manera independiente a efectos del análisis, presentándose los hallazgos correspondientes a cada una de ellas por separado y extrayéndose, posteriormente, unas conclusiones más globales. En cada libro, se seleccionaron un

determinado número de temas, especificándose el total de páginas analizadas para cada materia y editorial¹².

En este estudio más reciente, se mantiene como unidad de análisis el personaje, al tiempo que se siguen considerando dos niveles de análisis del discurso: discurso escrito o verbal y discurso icónico (ilustraciones). Para el caso del discurso escrito, se distinguen, igual que en el anterior trabajo, varios tipos de corpus de texto, proporcionándose una breve definición para cada uno de ellos: texto (información elaborada por los autores del libro para explicar la materia); actividades (los ejercicios que tiene que realizar el alumnado; ejemplos gramaticales (sólo en el caso de Lengua y Literatura); y problemas (sólo en el caso de Matemáticas). Por lo que respecta al análisis del discurso icónico, el primer paso consistió en efectuar un recuento del total de ilustraciones, excluyéndose aquellas imágenes en las que no aparecían personas y también aquellas en las que resultaba imposible determinar el sexo. Una vez determinadas las imágenes a analizar, se procedió al recuento de los personajes que aparecían en ellas. Destaca, como elemento novedoso en relación con la anterior investigación, el agrupamiento de las ilustraciones en cinco tipos diferentes claramente definidos: reproducción de imágenes ya existentes (esto es, no creadas específicamente para el libro de texto), como es el caso de cuadros o esculturas, fotos de prensa, carteles publicitarios, fotogramas de películas, fotos de la actuación de un grupo musical, etc.; fotos de situaciones reales (de las que no es posible saber si han sido o no creadas específicamente para el libro); dibujos realistas creados para el texto donde los personajes son identificables y aparecen bien definidos; dibujos “informales” creados también específicamente para el texto, donde los personajes no tienen todos los rasgos definidos, si bien resultan perfectamente identificables en cuanto a sexo, edad, actividad, complexión física, etc.; y, finalmente, siluetas de figuras o cuerpos, siempre que sea identificable el personaje que representan.

¹² En la mayoría de los casos, los temas se eligieron al azar. En Ciencias Sociales, sin embargo, dado que lo habitual es que la materia se divida en dos partes, Geografía e Historia, y que en la primera aparecen menos personajes, se eligió un mayor número de temas de Historia. También para los libros de texto de Ciencias Naturales se utilizó un procedimiento distinto. Los textos de esta última materia suelen alternar temas de Geología, Física, Química y Biología, lo que llevó a analizar un mayor número de temas de Biología por la ausencia de referencias analizables en los restantes casos.

Las categorías empleadas para la identificación de los personajes del discurso escrito fueron las siguientes: edad, protagonismo, modelo de identificación social (análisis de oficios, actividades y profesiones), ámbito de la acción (religioso; doméstico; político-jurídico y títulos nobiliarios; militar y de orden público; científico-técnico; ideológico-cultural y artístico; económico y laboral; lúdico y deportivo; social), acción que realiza el personaje (análisis de los verbos) y características que se le atribuyen (análisis de atributos o adjetivos). En el caso de las ilustraciones, las categorías empleadas fueron ligeramente diferentes de las utilizadas para el discurso escrito. Así, para cada imagen se registraba cuántos personajes masculinos y femeninos aparecían, especificando su edad, la actividad que realizaban y el ámbito de esta última¹³.

Para la presentación de los resultados, se procedió a organizar el conjunto de las informaciones recogidas en torno a dos categorías más amplias: la identificación social de los personajes, donde se da cuenta de quiénes son los sujetos del discurso; y la definición social de los personajes, donde se incluye el ámbito en el que aparecen los personajes, las profesiones que desempeñan, el tipo de acción que realizan y, en el caso del discurso escrito, los atributos que se les asignan. Es importante dejar constancia de que los resultados se ofrecen de manera independiente para los dos códigos distinguidos en el estudio: discurso escrito e ilustraciones.

Juzgamos que esta segunda investigación sobre el sexismo en una muestra de libros de texto conlleva un refinamiento metodológico si la comparamos con la que le sirvió como punto de partida (Marina SUBIRATS, 1993). Se agradece especialmente la claridad a la hora de exponer el procedimiento seguido y de definir las categorías. Encontramos particularmente útil, de cara a la realización de un estudio crítico de cualquier material curricular, el recurso al análisis por separado de los dos tipos de discurso, imágenes y texto, y la presentación de los resultados por separado para ambos. Obviamente, las categorías empleadas no pueden ser totalmente coincidentes, ya que algunas dimensiones reflejadas en el texto escrito no se

¹³ Remitimos, para el detalle de las categorías, a la consulta de la investigación a que nos referimos (Nieves BLANCO GARCÍA, 2000, págs. 42-53).

encuentran en las imágenes. Debe tomarse nota, además, de la distinción de diferentes tipos de texto dentro del discurso escrito -división en base a la cual se efectúa la identificación de los personajes-, algo que ya aparecía en la investigación de Marina SUBIRATS (1993), así como de la clasificación de las imágenes en varios grupos. Todos los elementos apuntados proporcionan pautas a tener en cuenta por cualquier persona interesada en analizar el sexismo en una muestra de materiales curriculares o en un único documento.

2.1.4.2.b Ejemplo de estudio de un único documento

La investigación llevada a cabo por el equipo dirigido por M^a Luisa RODRÍGUEZ MORENO y Julia Victoria ESPÍN (Julia Victoria ESPÍN y otras, 1996) nos conduce al estudio del sexismo en un campo que se aparta de los libros de texto, el campo de la Orientación profesional, al tiempo que, en lugar de considerar una muestra, aborda un único documento concreto previamente establecido: la guía autoaplicada *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Cuadernos del alumno*. Dicha guía, publicada por el MEC desde el Servicio de Orientación de la Dirección General de Innovación Educativa tenía como destinatario al alumnado de 8º de EGB. Los objetivos del equipo investigador se sitúan en un doble nivel: por un lado, la detección de prejuicios y estereotipos, tanto manifiestos como implícitos, transmitidos a través de los contenidos de los códigos icónico y lingüístico y, por otro, la creación de herramientas facilitadoras del análisis de otros materiales didácticos desde una perspectiva no sexista.

El mencionado estudio, cuyas bases metodológicas son explicadas con toda claridad (Julia Victoria ESPÍN, y otras, 1996, págs. 109-127), nos conduce de lleno a la técnica del análisis de contenido, que fue la utilizada por las autoras. Dedicaremos un apartado posterior a exponer con detalle los principios de la citada técnica, contentándonos, por el momento, con resumir los principales planteamientos de la investigación referida.

El equipo de investigadoras optó por la utilización de una metodología cualitativa, persuadido de que esto les permitiría “un mayor acercamiento al fenómeno a estudiar y una

mayor profundización en el análisis de la realidad objeto de estudio” (Julia Victoria ESPÍN y otras, 1996, pág. 109). Entre las características propias de una investigación de corte cualitativo, las investigadoras destacan una serie de rasgos que les permiten inscribir su propio estudio, dada su naturaleza y los objetivos perseguidos, en ese marco metodológico. Reproducimos a continuación dichos rasgos:

- “La recogida y el análisis de datos ocurren simultáneamente de tal manera que el proceso de investigación se caracteriza por su flexibilidad y adaptabilidad.
- El proceso de la investigación se establece *a priori* sólo en líneas generales y constituye un marco preconcebido de actuación.
- El desarrollo de la investigación no tiene un carácter lineal sino que se va construyendo y reformulando a la luz de los datos obtenidos.
- Se establece un intercambio dinámico entre la teoría y los datos” (Julia Victoria ESPÍN, y otras, 1996, págs. 110-111).

De entre todos los argumentos señalados por las autoras para justificar su elección de una metodología cualitativa destacaríamos, en primer lugar, las posibilidades que ofrece, frente a la cuantitativa, de analizar la realidad en un mayor nivel de complejidad y profundidad; en segundo lugar, la flexibilidad del proceso de investigación, que, lejos de partir de categorías cerradas, que no es posible modificar en el desarrollo, como ocurre en los planteamientos cuantitativos, ofrece la posibilidad de rediseñar continuamente la investigación a la luz de los datos que se van obteniendo. Este hecho es posible gracias a la simultaneidad con que se efectúa la recogida y análisis de datos, que obliga a la reflexión constante sobre el objeto de estudio.

Continuando con los planteamientos de la investigación que nos ocupa, la técnica de análisis de contenido se aplicó a dos campos, el código lingüístico y el código icónico. Posteriormente se elaboraron los criterios e indicadores que serían utilizados para cada uno de estos dos grandes campos o dimensiones.

En el código icónico, sometido a un doble nivel de análisis, manifiesto y subyacente, se definieron tres criterios analíticos: frecuencia de aparición de cada género; protagonismo, estudiado mediante indicadores como el plano, el tamaño o la postura; y estereotipos sexistas

asociados a características de personalidad, roles sociales, roles políticos y roles profesionales.

Por lo que respecta al código lingüístico, se establecieron también tres criterios para el análisis simultáneo de signifiicante y significado: el androcentrismo, siendo sus indicadores el masculino genérico y el orden de prelación; la sobreespecificación (sesgo opuesto al masculino genérico por el que se atribuye un rasgo, conducta o atributo a un solo género, cuando puede pertenecer a los dos), operativizado a través de los indicadores omisión, exclusión y ocultación; y, por último, la doble norma o doble estándar, operativizada mediante cuatro tipos de indicadores: actividad/pasividad, adjetivos estereotipados, imágenes mentales estereotipadas y degradación semántica.

Para cada uno de los códigos, lingüístico e icónico, las autoras confeccionaron un modelo de rejilla facilitador de la recogida de datos. Una vez recogidos los datos procedieron, para el análisis de imágenes, a un vaciado de los mismos en un modelo de matriz descriptiva que fue rellenado por separado para cada unidad didáctica. Por su parte, los datos correspondientes al código lingüístico fueron sintetizados en tablas de frecuencias y gráficos. A título de conclusión, es importante destacar que en el análisis lingüístico se tuvo siempre presente el contexto de referencia, junto con la expresión lingüística y el contenido subyacente a ésta.

Si tuviésemos que efectuar una valoración global del modelo analítico a que nos hemos referido en las líneas precedentes, destacaríamos, como cualidad sobresaliente del mismo, su sencillez, lo que lo convierte en fácilmente accesible para un público no especializado. Se agradece especialmente la claridad con que se exponen los planteamientos metodológicos de la investigación y las distintas etapas que se siguieron para ponerla en práctica. Encontramos igualmente positiva la inclusión de los modelos de rejillas y matrices descriptivas elaboradas para la recogida y vaciado de los datos. Finalmente, las pautas proporcionadas para el análisis del código lingüístico, nivel de análisis que se correspondería, en cierta medida, con el análisis del sexismo gramatical de la propuesta de Andrée MICHEL

(1987), resultan también interesantes y clarificadoras.

En otro orden de cosas, y en un intento de establecer puntos comunes entre esta propuesta y las presentadas a lo largo del presente capítulo, vemos que se mantienen ciertas constantes. Así, por ejemplo, el establecimiento de un doble nivel analítico, el de las imágenes (estudio de los contenidos explícitos y subyacentes) y el del texto. Por otra parte, al igual que ocurría en otros estudios, los dos niveles se abordan por separado, estableciéndose unos criterios de análisis que son operativizados a través de indicadores.

3. LOS LIBROS DE TEXTO DE FLE¹⁴

La revisión de estudios sobre libros de texto efectuada en nuestro anterior apartado abarca una amplia gama de áreas del curriculum: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Ética, Matemáticas o incluso Educación Física, por sólo mencionar algunas. Existen temáticas como el sexismo que se analizan de manera transversal en varias de ellas. Otras, como es el caso de la diversidad cultural, o de los sesgos etnocéntricos o racistas, suelen enfocarse hacia las áreas con contenidos de tipo histórico o geográfico. Todas estas investigaciones, de manera genérica, se inscribirían en el marco de la crítica a los contenidos de los libros de texto en tanto vehículos transmisores de visiones de la realidad social e interpretaciones del mundo en que vivimos.

Consideramos que la crítica ideológica de los contenidos vehiculados por los manuales escolares podría muy bien hacerse extensiva a un tipo particular de contenidos indisociable de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera: los aspectos socioculturales, aún cuando el estudio de éstos se sitúe en el campo específico de la Didáctica de las lenguas extranjeras. Como premisa básica, asumimos que los libros de texto de lenguas extranjeras -en nuestro caso de Francés- transmiten al alumnado una determinada imagen del país o países donde se habla la lengua objeto de aprendizaje, una visión de la sociedad y de

¹⁴ Utilizamos las siglas FLE para referirnos a Francés como Lengua Extranjera.

la cultura que es necesario someter a escrutinio con el fin de evaluar el grado en que se ajusta a la realidad y está libre de sesgos y estereotipos. Si las lenguas extranjeras son consideradas como un instrumento para el desarrollo en el alumnado de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida y otras culturas, bueno es que nos ocupemos de indagar cómo se materializa esta finalidad educativa en los libros de texto. De hecho, suele atacarse con frecuencia a estos manuales por presentar una imagen superficial y estereotipada del país o países cuya lengua se está estudiando.

A consecuencia del incremento en la cooperación e intercambios internacionales, el aprendizaje de las lenguas extranjeras como factor favorecedor del entendimiento entre distintos países ha atraído en fechas recientes la atención de investigadores de libros de texto de todo el mundo. Así, dentro del marco del análisis comparativo internacional, con ocasión de una convención organizada por el Instituto Georg Eckert (Braunschweig, Alemania) en 1988, los representantes de los países africanos se quejaron de que los libros de texto de inglés y francés conformaban la imagen que sus estudiantes tenían de Europa en general y de la antigua potencia colonial en particular. En esta convención de Braunschweig se recomendó prestar particular atención a la información cultural vehiculada a través de los libros de texto de lenguas extranjeras (Falk PINGEL, 1999).

Hay que precisar que, a diferencia de lo que ocurre con materias como las Ciencias Sociales, la transmisión de conocimientos sobre otro país no es el objetivo prioritario de los libros de texto de lenguas extranjeras. Estos últimos sitúan su meta principal en conseguir que el alumnado emplee la lengua correctamente:

“Sólo en el sentido amplio puede afirmarse que con la lengua los estudiantes adquieren también una visión de otra cultura. Todos los libros de texto contienen mucha información sobre el país relevante: se mencionan lugares de interés turístico, se explican las condiciones de viaje, y se menciona a los políticos o a los artistas. Paso a paso, los estudiantes no sólo aprenden nuevas palabras y estructuras gramaticales, sino que también se familiarizan con muchos hechos relacionados con el país extranjero, las actitudes de la gente y situaciones comunicativas extrañas para ellos antes” (Falk PINGEL, 1999, pág. 46).

Sin embargo, también es cierto que, partiendo de la base de que los actos de habla están inmersos en un contexto social y cultural, los autores y autoras de libros de texto tratan de introducir este fenómeno lo antes posible. Las frases o enunciados que los estudiantes leen y dicen no sólo conllevan vocabulario y gramática, sino que también ocurren en situaciones donde esas frases se dicen normalmente. Aunque el contexto real es, por regla general, bastante complejo, las frases en sí mismas pueden ser muy sencillas, al menos al comienzo. Por consiguiente, hay un peligro de caer en los estereotipos, especialmente cuando se presentan situaciones típicas o impresiones de vacaciones. Con el fin de evitar visiones sesgadas, muchos autores y autoras tratan de introducir situaciones contrastivas lo antes posible comparando, por ejemplo, las situaciones de la vida cotidiana en el país extranjero y en el nativo.

Los libros de texto de lenguas extranjeras constituyen un recurso particular entre un número creciente y cada vez más diverso de materiales de enseñanza. Así, ya a partir de los años sesenta, los tradicionales libros de texto se han visto complementados con una gran variedad de materiales suplementarios que conforman un “método” o curso de enseñanza. Éste suele comprender un libro del profesor, un libro del alumno y un cuaderno de ejercicios a los que han de añadirse otros materiales de referencia (glosarios de vocabulario, libros de gramática) y materiales audiovisuales (cassettes, videos, planos, diapositivas, fotografías, etc.). Más recientemente se han sumado a esta lista materiales prácticos en disquete o CD-ROM.

Puede afirmarse que los diseños de los libros de texto de lenguas extranjeras evolucionan en consonancia con los nuevos desarrollos en la teoría del aprendizaje de las lenguas, al tiempo que sufren el influjo de los cambios acontecidos en la sociedad. Con el paso de los años, la oferta se ha ido diversificando de manera progresiva, empezando a escribirse libros diseñados para el aprendizaje de idiomas con fines específicos, para la adquisición de una segunda lengua, para dar respuesta a necesidades diferenciadas, etc.

En la actualidad, los libros de texto continúan siendo la principal guía de los cursos de lengua extranjera en todo el mundo dentro y fuera del ámbito de la educación formal. En el caso de nuestro país, los planteamientos generales de la LOGSE para el área de Lenguas Extranjeras abogan por el recurso por parte del profesorado a una amplia gama de materiales didácticos, concediendo un papel preponderante a los llamados *documentos auténticos*¹⁵. Pese a ello, el libro de texto, aunque no utilizado en exclusiva, continúa ocupando un lugar importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Así lo confirman Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO al tratar de las características y tipo de materiales a disposición del profesorado del área:

“Pero la realidad nos da cuenta de que el libro de texto, a pesar de los avances técnicos, sigue teniendo una presencia central en el aula como foco de enseñanza, debido quizá a una problemática no demasiado abordada y que exigiría una investigación de grandes proporciones, porque a nadie se le oculta que afecta a la infraestructura de los centros y a las representaciones, disponibilidad y dedicación de los docentes” (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 98).

Siguiendo a Lies SERCU (2000, págs. 626-627), las principales ventajas del uso del libro de texto apuntadas por sus defensores serían las siguientes: ofrece una orientación con respecto a la progresión léxica y gramatical, traduce los objetivos especificados en los curricula en unidades estructuradas, incluye abundantes materiales, hojas de tareas, e incluso tests o pruebas para evaluar los conocimientos; determina la selección de textos, la elección de las formas de organización del trabajo en el aula y los materiales audiovisuales a emplear. En definitiva, permite ahorrar tiempo, proporciona comodidad y seguridad y, además, constituye un medio de garantizar el control sobre el profesorado por parte de la escuela. Entre los argumentos en contra figurarían su excesiva rigidez, que impide dar respuesta a las muy diversas necesidades del alumnado, su falta de efectividad a la hora de presentar más de

¹⁵ Por documento auténtico se entiende cualquier tipo de material, ya sea con soporte escrito, auditivo o visual, no concebido con fines pedagógicos que ha sido tomado directamente de la cultura de la lengua a aprender. Pueden incluirse en esta categoría menús de restaurantes, planos de metro, guías telefónicas, anuncios publicitarios de prensa o televisión, folletos turísticos, grabaciones en vídeo o cinta magnetofónica tomadas directamente de situaciones de la vida real, etc. Es, sin duda, uno de los mejores recursos didácticos a la hora de poner en contacto al alumno o alumna con la lengua en situaciones de uso.

una visión sobre un tema o su tendencia a abordar los temas desde una perspectiva tópica. Se critica igualmente a este recurso por imponer un estilo particular de enseñanza al profesorado y un estilo de aprendizaje al alumnado, limitando así las posibilidades creativas de ambos. Se le acusa asimismo de presentar una visión fragmentada de la cultura extranjera y de vehicular visiones estereotipadas de carácter turístico de los habitantes del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio. Finalmente, numerosas críticas se dirigen hacia la selección de textos -a menudo poco interesantes-, al tipo de ejercicios que ofrecen -poco variados-, y a la presentación visual general.

Nuestro objetivo de indagar en la visión de la cultura y de la sociedad ofrecida por los manuales de FLE desde una perspectiva crítica e ideológica nos lleva a ocuparnos, en las líneas que siguen, del modo en que se recoge en ellos la dimensión cultural. Tras efectuar una breve referencia al contexto de producción de los materiales para la enseñanza y aprendizaje del Francés, incluimos algunas propuestas concretas para someter a valoración libros de texto dentro del área que nos ocupa, si bien hemos de adelantar que éstas son más bien escasas.

3.1 Contexto de producción

La paulatina reaparición del Francés como Segunda Lengua Extranjera en nuestras instituciones educativas a raíz de la entrada en vigor de la LOGSE ha traído consigo la salida al mercado de nuevos libros de texto de esta materia para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria.

En el campo de la producción de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas extranjeras ha existido siempre un doble mercado, el de las editoriales nacionales y el de las editoriales extranjeras. Países como Francia o Inglaterra, con una amplia tradición de enseñanza de sus lenguas fuera de sus fronteras, han conseguido convertir esta última en una importante fuente de ingresos económicos y en una herramienta importante para promover su imagen en el exterior a través de la publicación de todo tipo de recursos didácticos por parte de editoriales especializadas en el terreno.

En el caso de nuestro país, es importante destacar que, con anterioridad a la implantación de la LOGSE, existía, entre el profesorado especialista de Secundaria, una marcada preferencia por la utilización de manuales elaborados por editoriales francesas, ya que eran considerados como materiales de calidad superior frente a los ofertados por editoriales españolas con amplia implantación en el ámbito escolar en otras áreas. Habitualmente, la autoría de los materiales elaborados fuera correspondía a uno varios renombrados expertos en el campo de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera. Este hecho aparentemente banal y bien fundamentado implica que las decisiones relativas a la selección cultural y a los contenidos ofrecidos en los libros de texto han estado mediadas de alguna forma por los intereses del mercado editorial del vecino país. Por otra parte, la imagen de la cultura asociada a la lengua objeto de aprendizaje en estos materiales se ha visto también influida por las concepciones que los propios franceses tienen de su lengua y de su cultura.

Como consecuencia de lo anterior, ocurre que la mayoría de los manuales producidos en Francia para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera se han caracterizado por una concepción universalista -editar un único libro que pueda ser utilizado en muchos países- y un cierto francocentrismo. Si bien estos aspectos se hacían más patentes en épocas pasadas, dependiendo de las distintas editoriales, siguen estando presentes en la actualidad. Estos manuales suelen concebirse con independencia de las características del país en que van a ser utilizados en aras a la obtención de las mayores cotas posibles de difusión y a la reducción de costes de producción. Pensar en una edición específica para cada país conlleva claramente una menor rentabilidad. De ahí que, cuando resulta necesario ofrecer un material adaptado a las prescripciones oficiales del sistema educativo de un país concreto, se opte por la introducción de pequeñas modificaciones “contextualizadoras”, como por ejemplo, la incorporación en los anexos de cuadros gramaticales o explicaciones en la lengua del país al que van destinados, especificaciones acerca de la adecuación de los contenidos a la normativa, etc.

Podemos hablar de tres grandes editoriales francesas que tradicionalmente han

monopolizado la edición de manuales para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en nuestro país: Hachette, Hatier-Didier y Clé International. En la actualidad, esa competencia existente entre editoriales locales y extranjeras tiende a solventarse con la creación de equipos mixtos. Ejemplos de esta situación lo constituyen manuales recientemente publicados para su uso en Educación Secundaria Obligatoria como *Action!*, coeditado por Santillana y Clé International, o *Le Nouveau Rythmes Jeunes*, producto de la asociación de SM y Hachette. Otras editoriales nacionales que habían dejado un poco de lado la producción de materiales de Francés debido a la escasa rentabilidad que proporcionaban han emprendido en solitario la aventura de sacar de nuevo al mercado libros de texto de Francés. Es el caso de Anaya y Vicens-Vives. Finalmente, dentro de esta breve panorámica de la edición de libros de texto de Francés, hemos de incluir editoriales hispano-británicas o americanas, ya introducidas en nuestro país en la producción de materiales de otras áreas del curriculum, que se han orientado más recientemente hacia la producción de libros de Francés. Tal es el caso de Alhambra-Longman, Heinemann Ibérica o McGraw-Hill España.

3.2 La dimensión sociocultural

Hasta no hace muchos años, los manuales para el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera hablaban generalmente de civilización, y no de cultura. Al conocimiento de la cultura de otro país se accedía a través del estudio de los grandes textos literarios. La representación del universo sociocultural, de la vida cotidiana de las gentes, no constituía un objetivo explícito de los autores de libros de texto. Esto ocurría en los enfoques más tradicionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hoy en día esta situación ha cambiado a raíz de los nuevos enfoques de la noción de cultura desarrollados en el campo de la antropología, si bien el término civilización se encuentra todavía presente en manuales de publicación reciente (Véase, por ejemplo, la serie Francés I, II y III de Anaya, editados, respectivamente, en 1997, 1998 y 1999).

Puede afirmarse que, en los últimos años, la dimensión cultural en los manuales de Lenguas Extranjeras ha conocido, en términos generales, un importante desarrollo

cuantitativo y, en ocasiones, también cualitativo, gracias a los documentos icónicos, principalmente fotográficos, siendo éstos cada vez más numerosos, ricos y variados. Es cierto también, no obstante, que el enfoque y la calidad global de estos documentos varían considerablemente de una editorial a otra y que no todos los especialistas en la producción y edición de materiales curriculares asumen de la misma manera el concepto de cultura, aunque, como decíamos, cada vez tiende a extenderse más la adopción de perspectivas antropológicas a la hora de tratar las cuestiones culturales:

“Es evidente que todos los especialistas no asumen con la misma convicción y el mismo interés la diversidad cultural, y algunos especialistas en metodología y didáctica entienden a veces por cultura (...) la apología de personajes célebres, la descripción de monumentos y de hechos históricos importantes de la civilización de un país y de una época determinada. A partir de 1970 se ha desarrollado poco a poco una concepción más sociológica de la cultura. Actualmente se impone una perspectiva antropológica gracias precisamente al enfoque intercultural, que busca sus fuentes con profusión en las ciencias sociales y las ciencias humanas” (Gentil PUIG I MORENO, 1996, pág. 329).

Gerhard NEUNER (1998), autor con una dilatada experiencia en la elaboración de programas para la enseñanza de las lenguas y manuales de alemán como el conocido *Deutsch Aktiv*, se ha ocupado de investigar el estatus que corresponde a la dimensión sociocultural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y cómo ésta se refleja en los manuales, pudiendo considerarse sus aportaciones entre las más recientes realizadas sobre esta temática. Siguiendo a este especialista, existen toda una serie de factores que determinan la enseñanza del contenido sociocultural en las clases de lengua extranjera, proporcionando un marco de referencia desde el que abordar el tratamiento del mismo. Así, el enfoque didáctico de esta temática se vería influido, por una parte, por las normas sociopolíticas e institucionales generales y, por otra, por los rasgos socioculturales propios del país extranjero que han de convertirse en objeto de enseñanza. Dentro de los *factores sociopolíticos generales* estarían incidiendo cuestiones como las relaciones existentes entre el país del estudiante y el país cuya lengua se está aprendiendo (relación de amistad, de indiferencia, de hostilidad, de dependencia, de dominación). Entre los *factores institucionales generales* cabría citar la concepción general acerca de las metas o finalidades de la educación,

el estatus de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los programas escolares y el contexto sociocultural del proceso de enseñanza-aprendizaje (en el seno del país, como segunda lengua, caso de los trabajadores inmigrantes; o fuera del país, como lengua extranjera). En el interior de esos factores institucionales generales se ubicarían los rasgos propios de la cultura del país cuya lengua se está enseñando, que comprenderían informaciones diversas relacionadas con la historia, geografía, sociedad, modos de organización de la vida política, etc. Finalmente, el tratamiento de estos contenidos socioculturales, a su vez, estaría condicionado por el lugar a ellos asignado dentro de un enfoque didáctico concreto en el campo de la metodología de enseñanza de una lengua extranjera. En este último nivel entrarían cuestiones como la selección, acentuación y progresión del contenido sociocultural, la relación entre los objetivos lingüísticos y los objetivos socioculturales, los métodos de enseñanza del contenido sociocultural en la clase de lengua extranjera, etc.

Gerhard NEUNER (1998, págs. 110-112) ofrece una breve retrospectiva del lugar concedido a los contenidos socioculturales en el curso de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto de Alemania. Su exposición se remonta al siglo XIX, analizando cómo estos contenidos iban evolucionando en consonancia con los cambios producidos en el contexto sociohistórico externo y los nuevos enfoques o métodos aplicados a las lenguas vivas.

De acuerdo con este especialista germano, si nos situamos en el siglo XIX, nos encontramos que los aspectos socioculturales eran abordados como estudio de la civilización. El método aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras era el tradicional, conocido como “gramática y traducción”. En este método, calcado sobre los procedimientos utilizados para la enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego), el estudio de la cultura ocupaba un lugar independiente, correspondiendo a la literatura el papel principal dentro de la enseñanza de los aspectos socioculturales. En la época se entendía que el objetivo a alcanzar era la formación de la personalidad del estudiante, iniciándolo a los grandes hechos culturales del país cuya lengua aprendía (artes, literatura, filosofía, etc.) y abriéndole con ello las puertas de la élite cultural europea. Se tendía a poner el acento en la presentación de los grandes

hombres y en los acontecimientos de la historia y la evolución del pensamiento.

Hacia finales del siglo XIX se habría producido un importante cambio en los objetivos de la enseñanza de las lenguas vivas, que se situarían en el nuevo contexto sociopolítico externo de las necesidades de comunicación surgidas a escala de todo el planeta, así como de los intercambios internacionales en el comercio y los asuntos extranjeros dentro del marco general de la competencia que se libraba entre las naciones europeas (imperialismo). Empezaría así a ponerse el acento en la información sobre hechos políticos, económicos, geográficos, históricos. Desde el punto de vista metodológico, el método tradicional se vería sustituido por el método directo, pasando a convertirse los aspectos socioculturales en una parte importante y explícita dentro de la enseñanza de las lenguas vivas, interesando todo tipo de informaciones sobre conocimientos prácticos relativos a la realidad circundante.

Tras la Primera Guerra Mundial, el estudio del contenido sociocultural se convertiría en un objetivo explícito dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, haciéndose hincapié en el estudio del carácter nacional. Se empezaría a poner de relieve el lazo existente entre lengua y carácter nacional, así como en los rasgos nacionales que se podrían considerar como típicos (Ej: “el inglés”, “el francés”).

Después de la Segunda Guerra Mundial, empezarían los métodos audio-orales y audiovisuales, poniéndose cada vez más el acento en el enfoque pragmático. El objetivo prioritario de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha de orientarse a la utilización de la misma en situaciones de comunicación y no a la transmisión de un saber teórico. Los aspectos socioculturales pasan a ser enseñados de manera implícita (en elementos visuales o vocabulario, por ejemplo), convirtiéndose así en una especie de telón de fondo de las actividades comunicativas. Se trata de ofrecer una imagen del país centrada en la vida cotidiana y el ciudadano medio en interacción en la cultura extranjera, dejando de lado cuestiones como las instituciones, el arte y la literatura. En definitiva, no se persigue la enseñanza de manera sistemática de los hechos socioculturales.

En los años setenta y ochenta acabará por imponerse el enfoque comunicativo. En un principio continúa priorizándose la progresión gramatical, lo que trae consigo que la presentación de los contenidos socioculturales en los manuales siga estando implícita en las distintas actividades propuestas y se ofrezca una imagen un tanto estereotipada y superficial del país, no incluyéndose prácticamente ningún tema crítico o que pueda dar lugar a una controversia y cayéndose con frecuencia en la presentación de clichés. En fechas bastante recientes empieza a hablarse de un enfoque intercultural que no es esencialmente distinto del enfoque comunicativo en lo que se refiere a la meta de adquirir una competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Desde los planteamientos de la perspectiva intercultural no sería ya posible, dentro de los enfoques comunicativos, pasar por alto u obviar la importancia del aprendizaje simultáneo de la pareja lengua-cultura. En otras palabras, no sería posible llevar a buen término este aprendizaje sin una referencia explícita a la sociedad y a la cultura que sirven de soporte a una lengua dada.

La principal diferencia derivada de la adopción de la perspectiva intercultural radicaría en ofrecer una visión más global de esa competencia comunicativa, favoreciendo la integración en la misma de cuestiones más directamente ligadas al papel de los contenidos socioculturales:

“Por lo que puedo juzgar, el enfoque intercultural adoptado en la enseñanza de las lenguas vivas no es en el fondo diferente del enfoque comunicativo. Contribuye, más bien, a crear una visión más global de la ‘competencia de comunicación’. Al ir más allá de los aspectos funcionales o simplemente pragmáticos del uso de una lengua, nos hace tomar conciencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera puede desempeñar un papel importante en el desarrollo del yo y del yo social del estudiante y en su capacidad de entenderse con los otros. Contribuye igualmente a hacer comprender y apreciar al estudiante otras culturas al mismo tiempo que la suya” (Gerhard NEUNER, 1998, pág. 121).

El examen de la diferente consideración recibida por los aspectos socioculturales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo del tiempo permite

comprender que los principios aplicados por los autores y autoras de libros de texto a la hora de establecer los contenidos a incluir en un determinado manual guardan una estrecha conexión con los métodos de enseñanza de la lengua extranjera en cuyo contexto se inscribe su diseño. Existen, según los objetivos a alcanzar y los principios didácticos sobre los que reposa el “método” utilizado (por ejemplo, método audio-oral), distintas formas de tratar el componente cultural, especialmente en los niveles de iniciación. Así, por ejemplo, puede subordinarse a otros aspectos como el desarrollo de la competencia lingüística y la progresión gramatical; o puede “fusionarse” entre otros componentes como el vocabulario, los elementos visuales, el contexto situacional de los diálogos o el contexto de determinados tipos de textos auténticos como pueden ser los anuncios publicitarios.

El tratamiento del contenido sociocultural puede ser, por tanto, explícito (caso de los textos elaborados por los autores de manuales para explicar un fenómeno sociocultural particular) o implícito (ofrece entonces un margen de maniobra a la interpretación subjetiva). La mayoría de los libros de texto de Francés publicados en el momento actual, especialmente para niveles de debutantes, se inscriben en el enfoque comunicativo, presentando el contenido sociocultural

“subordinado a la progresión gramatical y limitado a la representación implícita del país extranjero en textos fabricados (que están centrados en la gramática) y en un vocabulario aislado. En otras palabras, los aspectos socioculturales sirven de telón de fondo al desarrollo de los dominios de la lengua y las aptitudes. El resultado: una imagen más bien superficial, aleatoria, estereotipada y, a veces también, totalmente deformada de los rasgos socioculturales de la lengua objetivo” (Gerhard NEUNER, 1998, pág. 112).

Hemos de tener muy presente, a la hora de examinar el contenido cultural a incluir en un manual, que la dimensión sociocultural no es más que una de las dimensiones que integran la didáctica de las lenguas extranjeras y que no es posible separarla de las restantes dimensiones más que con fines analíticos, por ejemplo, a la hora de hacer un inventario de los elementos pertinentes (puntos de gramática, vocabulario, temas, actos de habla, tipos de texto, etc.) que corresponden a un determinado nivel de competencia lingüística. Gerhard NEUNER (1999, pág. 127) advierte de la variación que sufre el modo de abordar el contenido

sociocultural en función del nivel del alumnado. Así, en el nivel elemental, este aprendizaje se centrará en la presentación de la gente en situaciones de la vida cotidiana y en los contactos que el alumnado podría tener en el país cuya lengua está aprendiendo (interacción fuera del aula). En los niveles intermedio y avanzado, se hará cada vez más cognitivo, sistemático y discursivo, pudiéndose entonces disminuir la importancia de los temas de la vida cotidiana para pasar a la discusión de las implicaciones interculturales de las costumbres y rituales, al estudio más sistemático y global de las estructuras sociales subyacentes y de los fenómenos culturales que contribuirán a ampliar los conocimientos y las experiencias socioculturales inmediatas de la persona que aprende.

Claire KRAMSCH (1988), en un artículo consagrado al estudio del discurso cultural vehiculado por los libros de texto de lengua extranjera, efectúa una aproximación etnometodológica¹⁶ al estudio de los mismos. Tomando sus fuentes de las teorías de la cultura más recientes, trata de definir los parámetros del libro de texto de lengua extranjera como género social y como constructo cultural.

Su perspectiva parte de dos premisas. Por una parte, la asunción de un tópico comúnmente aceptado por especialistas y profesorado de lenguas extranjeras: que no es posible aprender a utilizar una lengua sin aprender a la vez algo sobre la cultura de la gente que habla esa lengua; y, por otra parte, la crítica a la ausencia de estudios sobre cómo se estructuran los libros de texto para ofrecer esta perspectiva integrada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de la cultura, algo que obedecería a la concepción ampliamente extendida de que la cultura constituye en realidad una especie de quinta destreza (las otras cuatro serían expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita) que tuviese que ser incorporada a título anecdótico para incrementar el interés por el estudio de las lenguas extranjeras.

¹⁶ La etnometodología constituye un campo de estudio dentro de la sociolingüística que se ocupa del discurso en la interacción personal. En este caso, la interacción de alumnado y profesorado con los textos (Claire KRAMSCH, 1988, pág. 86).

Como género social, el libro de texto de lenguas extranjeras vendría definido, para Claire KRAMSCH (1988, págs 65-66), por cuatro características principales aplicables igualmente a los textos de otras materias:

1. Están orientados a la adquisición de unos principios.
2. Su organización y progresión es metódica. Encierran la noción de que el conocimiento es reducible a items y clasificable, y de que el aprendizaje es secuencial y acumulativo.
3. Constituyen una fuente de autoridad. Son normativos por excelencia, quedando por encima de toda crítica.
4. Se crean con la finalidad de ser tomados literalmente. Todo es como se presenta en ellos, excluyendo la posibilidad de que las cosas sean de otra manera.

Su consideración del libro de texto como constructo cultural se basa en la definición semiótica de cultura elaborada por el antropólogo Clifford GEERTZ (cit. en Claire KRAMSCH, 1988, pág. 64) en la conocida obra *La interpretación de las culturas*. De acuerdo con este autor, la cultura consiste en ‘estructuras de significado socialmente establecidas’ en términos de las cuales la gente hace cosas. Entrarían en este concepto amplio de cultura, por lo tanto, actos cotidianos como percibir insultos y contestar a ellos; hablar y escribir sobre determinados temas; pedir comidas en restaurantes; utilizar el teléfono; tomarse unas vacaciones, etc. Entender una lengua es entender los signos mediante los que los hablantes nativos de esa lengua dan sentido al mundo que les rodea. Aprender a comprender la cultura de un pueblo conlleva, por consiguiente, comprender el conjunto de asunciones, expectativas y percepciones consideradas como normales y comunes para un grupo social implicado en una actividad dada. Conlleva aprender a percibir la “normalidad” de la gente sin reducir su “particularidad”. Una visión de la cultura como la descrita abarca a la vez la cultura con “c” minúscula, esto es, los acontecimientos de la vida cotidiana, y la Cultura con “C” mayúscula, referida a los fenómenos artísticos, intelectuales y políticos.

A partir de la anterior definición de cultura, Claire KRAMSCH, tras explicar cómo,

en numerosas ocasiones, el hecho de dominar la lengua de un país no conduce a entender a la gente “porque no compartimos significados comunes”, insiste en que

“Un libro de texto cuya finalidad es enseñar la lengua y la cultura (...) tiene que presentar un mundo extranjero de signos a través del cual los estudiantes puedan encontrar sus comportamientos en otro universo imaginativo” (Claire KRAMSCH, 1988, pág. 64).

Un libro de texto no presenta, obviamente, la lengua y la cultura como son en la vida real. De ahí que la autora lo considere como un constructo que representa el modo en que autor o autora y editorial conciben la lengua, la cultura y el aprendizaje, así como la manera en que construyen un mundo integrado de la realidad extranjera con fines educativos:

“A pesar del creciente sentido de inmediatez proporcionado por fotografías, textos auténticos, cintas de video y de audio, un texto no es la experiencia auténtica, sino un *constructo educativo codificado culturalmente*” (Claire KRAMSCH, 1988, pág. 65) [La cursiva es nuestra].

Para Claire KRAMSCH (1988, pág. 65), el libro de texto de lenguas extranjeras, como fenómeno cultural en sí mismo, constituye un nexo complejo de distintas fuerzas que requieren la colaboración de una variedad de personas: lingüistas y educadores, autores, editoriales, consejos escolares, profesorado y estudiantes. Lo contempla así como producto o resultado de la confluencia entre cinco culturas distintas:

1. La cultura asociada a la lengua objeto de aprendizaje (C2), integrada por los comportamientos normales, acontecimientos y pensamientos que se atribuye a los hablantes nativos en esa cultura.
2. La cultura de origen (C1), formada por los fenómenos explícitos e implícitos que son parte del universo del alumnado.
3. La cultura educativa del país donde se publica el libro, integrada por todos los signos del aprendizaje institucional (tipo y estructura de conocimiento presentados, formato, uso, etc.) que se impone al conjunto de usuarios.
4. La cultura de la clase concreta en que se emplea el libro de texto, consistente en

las reglas esperadas de la interacción entre alumnos y alumnas en el grupo clase y entre el profesor o profesora y el grupo de estudiantes durante la lección.

5. La intercultura, o los estadios de adquisición de la cultura objeto de aprendizaje (C2) por parte del alumnado, compuesta por un universo en desarrollo en el que los significados de la cultura fuente o primaria (C1) son lentamente relativizados a la luz de la cultura objeto de aprendizaje (C2), pero esta última es vista todavía con las estructuras de significado de la cultura primaria (C1).

El libro de texto de lengua extranjera se presenta, por consiguiente, como un sistema cultural en sí mismo en el que se entrecruzan varios tipos de culturas. Al facilitar el acceso del alumnado al conocimiento encerrado en un determinado contexto cultural extranjero, sugiere a éste que, a través de su cultura educativa (la del libro de texto), les ayudará a pasar del universo mental de su cultura de origen (C1) a la representación del mundo de la cultura objeto de aprendizaje (C2). A esta meta apuntarían algunos objetivos contemplados en los currícula o programas para la enseñanza de lenguas extranjeras en numerosos países del ámbito occidental¹⁷.

Claire KRAMSCH (1988, págs. 66-67) pone de manifiesto los dilemas culturales a los que ha de darse respuesta a la hora de elaborar un libro de texto de lengua extranjera. Así, a diferencia de otros materiales de enseñanza, e incluso de los libros de texto de otras

¹⁷ Así ocurre, en el caso de nuestro país, con las referencias a la necesidad de apreciar o valorar de modo positivo las diferentes culturas del mundo, de introducir al alumnado en los aspectos socioculturales del país o países donde se habla la lengua objeto de estudio, o que les invitan a tomar conciencia de la propia lengua y cultura y de la pluralidad cultural y lingüística característica de España, como puede comprobarse, a título de ejemplo, en los siguientes extractos de la normativa oficial para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria: “El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias, al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia. (...) De esta forma, la Educación Secundaria Obligatoria propiciará que los alumnos que hoy se están formando conozcan formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, mejoren su capacidad de empatía, diversifiquen sus canales de información y entablen relaciones caracterizadas por la tolerancia social y cultural en un mundo en que la comunicación internacional está cada vez más presente” (Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre. BOE de 16-I-2001, Introducción).

materias, un texto cuyo objetivo prioritario es una lengua y una cultura extranjeras se encontraría aprisionado en un dilema interesante que surge de la discrepancia existente entre sus parámetros educativos monoculturales y sus metas educativas multiculturales. Entre los interrogantes a los que debería darse respuesta a la hora de confeccionar un material de este tipo figurarían, según esta autora, tres:

-¿Qué reglas deben enseñarse?: Además de la lógica esencial de las reglas gramaticales y léxicas, un libro de texto que integra lengua y cultura debería enseñar también la lógica del modo particular en que los hablantes nativos dicen lo que dicen y se comportan del modo en que lo hacen. Ello ayudaría al alumnado a realizar inferencias relevantes en la cultura objeto de aprendizaje (C2) y a construir conexiones relevantes de la misma varios items léxicos. ¿Cómo es posible realizar esta tarea si está inmerso en la cultura educativa de la cultura de origen (C1)? ¿No debería incluir también el discurso y la perspectiva de la cultura objeto de aprendizaje (C2)?

-¿Qué temas culturales deben incluirse?: Se entiende que un texto cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje de una lengua y una cultura debe ayudar al alumnado a comprender lo que es importante para una persona de esa cultura y lo que no.

-¿Qué cultura o culturas deben enseñarse?: Las opciones existentes son diversas. ¿Ha de ser la de la clase media, la de la élite educada o la de la clase trabajadora?, ¿Ha de presentarse la cultura nativa francesa o la de los inmigrantes franceses? ¿Cómo puede enseñarse el relativismo cultural a través de una herramienta de aprendizaje normativa?

El examen del contexto más amplio en que se insertan los libros de texto de lenguas extranjeras conduce a Claire KRAMSCH a afirmar que influye de modo directo en una presentación no siempre acertada de los contenidos culturales el que autores o autoras y equipos cuenten generalmente con una formación lingüística y literaria importante, pero con un conocimiento nulo de las teorías de la cultura. No son sociólogos, antropólogos o especialistas en ciencias políticas. Por ese motivo,

“presentan generalmente los hechos y acontecimientos culturales en el lenguaje anecdótico de la gente que ha experimentado la cultura, pero no ha reflexionado sobre ella o no le ha dado sentido conscientemente”(Claire KRAMSCH, 1988, pág. 70).

Las administraciones educativas, por su parte, tendrían también una cierta responsabilidad al considerar como objetivo prioritario del aprendizaje de una lengua extranjera la adquisición de una competencia comunicativa, privilegiando esta dimensión frente al desarrollo de las destrezas que permiten el análisis crítico y la comprensión de la cultura asociada a la lengua objeto de aprendizaje y de la propia. Es como si esta segunda dimensión fuese considerada, en general, como secundaria frente a la anterior.

Otro tanto ocurriría con el profesorado de lenguas extranjeras, cuya preocupación principal, a la hora de seleccionar el libro de texto, es que le proporcione el contenido que ha de impartir, prestando atención a los aspectos metodológicos y sólo de manera secundaria a los elementos culturales que incluye. Su interés se dirige a cuestiones como la disposición y secuenciación del material, claridad de las explicaciones gramaticales, autenticidad del lenguaje de los textos, selección y presentación del vocabulario, inclusión de actividades comunicativas, etc.

Esta autora, suscribiendo las líneas de investigación desarrolladas en el campo del análisis del discurso, considera que el libro de texto de lenguas extranjeras está constituido por una diversidad de voces y constructos que se expresan a través de los distintos segmentos de los capítulos. En él confluyen varios mundos discursivos, pudiendo distinguirse generalmente de forma clara al menos cuatro voces distintas:

1. La voz del narrador: Esta voz dirige a todas las restantes mediante la disposición de cada capítulo. Es la voz autoritaria del representante omnisciente de la cultura objeto de aprendizaje la que proporciona la información básica sobre la lengua (reglas de gramática, significados léxicos, información cultural e interpretación) y la que ilustra ésta a través de fotografías y otros apoyos visuales. La lengua del

narrador se compone, en su mayor parte, de enunciados declarativos presentados en forma de verdades no cuestionables.

2. La voz del maestro: Esta voz modela para el que aprende cómo se emplea la lengua (mediante ejemplos gramaticales, ejercicios de repetición, etc.), cómo ha de proceder el alumnado (instrucciones, orientaciones o guías para las actividades, etc.), y cómo tienen que interpretar los hechos lingüísticos y culturales presentados por el narrador. Suele emplear enunciados interrogativos y frases imperativas del tipo: “Pon en pasado las siguientes oraciones”, o “¿Qué estaban haciendo los dos amigos en el parque?”

3. La voz del hablante nativo: Pone de manifiesto cómo existen la lengua y la cultura objeto de aprendizaje en el mundo exterior al libro de texto. Está presente en los diálogos grabados, en las actividades donde figuran hablantes nativos. Representa la voz propia de la cultura objeto de aprendizaje.

4. La voz del alumnado: Está presente a lo largo de todos los capítulos, cada vez que se le pide que lea en voz alta, que repita, que substituya, que conteste, etc. En un primer momento esta voz se compone de las otras voces que el alumnado imita, pero se hace progresivamente más autónoma y acaba por adquirir una personalidad propia, a medida que éste es capaz de efectuar elecciones lingüísticas y culturales acordes con sus propias necesidades y deseos comunicativos.

A través de la orquestación de todas estas voces, el libro de texto construye la competencia lingüística y cultural del alumnado a lo largo de los diferentes capítulos y segmentos de éstos.

Como colofón de los planteamientos teóricos expuestos, ofrece Claire KRAMSCH (1998, págs. 82-85) una serie de orientaciones prácticas para autores y usuarios con el fin de contribuir a que los libros de texto de lenguas extranjeras posibiliten un aprendizaje más integrado de la lengua y la cultura:

1. Necesidad de revisar cuatro conceptos tradicionales de la educación en lenguas

extranjeras: cultura, materiales auténticos, aprendizaje contextualizado y aprendizaje personalizado.

a) Es necesario repensar la forma en que se presenta la cultura atendiendo al examen de cuatro puntos principales:

- Información factual: Los textos deben proporcionar información explícita sobre la cultura objeto de aprendizaje desde una doble perspectiva, la de la cultura de origen (C1) y la cultura a aprender (C2). Deben incluir igualmente información explícita sobre la cultura de origen desde esta misma doble perspectiva.

- Relaciones entre hechos: Los textos deberían poner de manifiesto los lazos sociopolíticos existentes entre los hechos culturales presentados.

- Construcción de conceptos desde los hechos: Los significados deberían construirse a través de la variada gama de la experiencia humana: social, política, moral, simbólica y estética, no sólo a través de la perspectiva del turista.

- Habilidades cognitivas y afectivas: Se deberían incluir ejercicios que fomenten el pensamiento relacional y la abstracción y que promuevan análisis críticos de los hechos y de su presentación. Los libros de texto deberían también estimular la fantasía del alumnado y su habilidad para penetrar en los universos imaginativos de otras gentes.

b) Se considera importante incluir el mayor número posible de documentos auténticos, esto es materiales que, además de presentar el uso de la lengua en la vida real, expresan y vehiculan significados e intenciones que no pueden ser aislados de su contexto social. Así, por ejemplo, un menú alemán es un texto auténtico, pero si sólo se utiliza para localizar información gramatical o léxica, se está empleando para enseñar formas lingüísticas, no significados culturales, que conducen a indagar cuestiones como el precio de las comidas, impuestos y tasas, hábitos de los clientes

a la hora de ir a un restaurante, etc. Todos estos aspectos, además, tienen su contrapartida en la cultura nativa. Para ayudar al alumnado a entender estos materiales auténticos, se requiere poner de manifiesto de manera explícita esas relaciones a lo largo del libro.

c) Aprender la lengua en su contexto cultural, esto es, de una forma contextualizada, significa prestar atención no sólo a los equivalentes lingüísticos de las palabras de la lengua extranjera, como hacen las listas de vocabulario tradicionales, sino también a los conceptos culturales asociados a esas palabras.

d) La perspectiva de un aprendizaje personalizado implica que los libros de texto deberían proporcionar muchos más espacios para las voces del alumnado, de manera que éste pueda expresar e interpretar tanto su propia identidad como su nueva identidad intercultural.

2. Necesidad de establecer conexiones con la cultura de origen del alumnado: No es posible alcanzar una comprensión de una cultura extranjera si no se comprende la propia. Los libros de texto contienen informaciones sobre la cultura extranjera, pero el alumnado no sabe qué hechos de su propia cultura tienen un significado político y social análogo o bien opuesto. Los libros de texto deberían contener información de hechos relevantes de su propia sociedad, de manera que puedan empezar a construir las realidades de su cultura de origen y de la cultura objeto de aprendizaje desde una auténtica perspectiva intercultural. Para ello, autores y autoras de libros de texto deberían recurrir a las aportaciones de disciplinas como la sociología, la ciencia política y la antropología para adquirir una comprensión más profunda de los fenómenos sociales propios tanto de su cultura nativa como de la que es objeto de aprendizaje.

3. Necesidad de contemplar el libro de texto como un catalizador del aprendizaje que debe fundamentarse en la cultura nativa del alumnado y, al mismo tiempo, ofrecerle una salida de esa cultura nativa y una entrada en un modo extranjero de pensamiento y

comportamiento. Convendría fomentar su papel como transmisor de información y como analista crítico de esa información.

3.3 Criterios para el análisis

Aunque existen en la actualidad numerosos modelos para el análisis y evaluación de libros de texto y otros materiales curriculares, pocos entroncan directamente con las concepciones actuales del curriculum de Lenguas Extranjeras en nuestro país (Carmen GUILLÉN y Paloma CASTRO, 1998, pág. 99). Este vacío pone de manifiesto la necesidad de elaborar instrumentos de análisis que permitan someter a valoración los textos desde distintas perspectivas: lingüística, sociológica, cultural, pedagógica, etc. El profesorado que se incline por la utilización de un libro de texto ha de someterlo a evaluación crítica. Un buen procedimiento para efectuar dicha evaluación consiste en confeccionar, partiendo de algún modelo ya elaborado, una rejilla adaptada por cada profesor o profesora a sus necesidades concretas. El principal problema radica, en este momento, en la escasez de herramientas analíticas específicamente concebidas para su aplicación en el área de Lenguas Extranjeras.

Nuestro objetivo de ofrecer pautas para la valoración crítica de los libros de texto de FLE y, más concretamente, de los contenidos socioculturales, nos lleva a consagrar este apartado a la presentación de los resultados de nuestras indagaciones en este terreno. Las propuestas localizadas pueden clasificarse en dos grandes grupos: propuestas genéricas, pensadas para analizar un manual en su conjunto; y propuestas específicamente concebidas para evaluar la dimensión sociocultural. Algunos de los estudios a los que nos referiremos resultan aplicables a todas las lenguas extranjeras, no estando restringidos al caso del Francés.

La propuesta más desarrollada referida a criterios a seguir para analizar un manual de Francés que hemos localizado corresponde a la elaborada por Paola BERTOCCHINI y Edvige CONSTANZO (1989, págs. 183-189), quienes a su vez la toman de un artículo publicado por M. C. BERTOLETTI y P. DAHLET en la revista *Le Français dans le Monde*.

En esta rejilla, el análisis se estructura entorno a cinco grandes ámbitos:

1. Presentación material.
2. Soportes y documentos de aprendizaje.
3. Contenidos lingüísticos.
4. Contenidos nocionales/temáticos.
5. Tests y evaluación.

Dentro de cada uno de estos apartados se propone un análisis en dos etapas: descripción factual del contenido y evaluación. En este modelo se incluyen los aspectos socioculturales en el apartado cuarto, el de los contenidos nocionales/temáticos (Cfr. Cuadro 5.6).

Existen varios elementos en esta propuesta que pueden ser tenidos en cuenta para proceder a una evaluación de los contenidos socioculturales. Nos referimos, en concreto, a la características socioculturales de los actantes y a la caracterización del contexto espacial y situacional. Consideramos igualmente importante el subapartado referido al estatus explícito o implícito de dichos contenidos y a la necesidad de someter a escrutinio la actualidad de las informaciones y la presencia/ausencia de estereotipos.

CUADRO 5.6.- Rejilla para el análisis de los contenidos nocionales/temáticos.

Descripción factual	Evaluación
<p>•Hacer una relación de los temas, nociones y funciones lingüísticas estudiadas, en caso de que no fuesen objeto de un esquema recapitulativo propuesto por los autores.</p>	<p>1. Contenidos socioculturales 1.1 Estatus: a) explícito (en una sección independiente) b) implícito (introducido en las unidades) 1.2 Representaciones: a) actualizadas/evolucionadas b) estereotipadas/no estereotipadas</p> <p>2. Características de las relaciones interpersonales 2.1 Psicológicas a) distendidas/amistosas/condescendientes b) neutras c) tensas/conflictivas/hostiles 2.2 Sociales a) tipo de relaciones: - no jerarquizadas - familiares - profesionales - gregarias - comerciales/civiles</p> <p>3. Características socioculturales de los actantes a) edad b) profesión c) medio social</p> <p>4. Caracterización del contexto a) espacial b) situacional</p> <p>5. Adecuación - de los temas escogidos - del contenido nocional-funcional (en relación con los objetivos de aprendizaje)</p>

FUENTE: Tomado de Paola BERTOCCHINI y Edvige CONSTANZO, 1989, pág. 188.

Un ejemplo concreto de criterios a seguir para la selección de un libro de texto de Francés enfocado ya desde los planteamientos de la actual reforma educativa nos lo proponen Milagrosa ANDRÉS, Julia FERNÁNDEZ y M. Julia RODRÍGUEZ (1995, págs. 73-76). La propuesta se estructura en torno a dos grandes apartados que se corresponden,

respectivamente, con la *presentación formal* y el *contenido*. A su vez, en el *contenido* se distinguen tres elementos a analizar: libro del profesor, libro del alumno y adecuación científico-didáctica. En cada uno de ellos se plantean distintas preguntas a las que el profesorado ha de responder con objeto de proceder a una evaluación global del material. Se incluyen también una serie de *actividades de reflexión* para el profesorado. Reproducimos a continuación la mencionada propuesta para proceder posteriormente a la realización de un comentario sobre la misma:

□ Criterios:

1. Presentación material.

- ¿El formato, la maquetación y el material son sugerentes?
- El material didáctico cuenta con:
 - Libro del alumno.
 - Guía del profesor.
 - Material complementario: cuaderno de ejercicios, etc.
 - Material audio, audio-visual e informático.
- ¿Facilidad de manejo?
- ¿Contiene fotografías, dibujos, colores ...?
- ¿Grado de disponibilidad? ¿Está todo comercializado? ¿En breve plazo?

2. Contenido.

2.1 Libro del profesor/guía didáctica.

- ¿Lengua utilizada?
- ¿Destinatarios/edad?
- ¿Temporalización de las unidades didácticas?
- ¿Objetivos didácticos, contenidos y evaluación?
- ¿Grado de claridad, de coherencia con las declaraciones de principios?
- ¿Abundancia de explicaciones/sugerencias?
- ¿Compatibilidad con el nuevo currículo?
- ¿Hay criterios para la organización y secuencia de contenidos?
- ¿Hay criterios metodológicos?

- ¿Presenta soluciones para las actividades propuestas?
- ¿Establece criterios de evaluación? ¿Tipología de actividades?
- ¿Da la finalidad y la evaluación de cada actividad? ¿Baremos de evaluación?

2.2 Libro del alumno.

- La organización de las unidades didácticas se articula en torno a un eje:
 1. Nocional-funcional.
 2. Temático-referencial.
 3. Situacional
 4. Textual.
- La progresión es más bien:
 1. Cíclica/en espiral.
 2. Lineal.
 3. Modular.
- ¿Se contemplan los tres tipos de contenido: conceptos, procedimientos y actitudes?
- ¿Claridad en la estructura de las unidades didácticas?
- ¿Facilidad de comprensión de las consignas?
- ¿Desarrollo de la autonomía del alumno? ¿Autoevaluación?
- ¿Atención a la diversidad? ¿Mediante actividades de qué tipo? (pasos, profundización, ampliación, etc.)
- ¿Se enmarca la cultura personal en el aprendizaje?
- ¿Se contemplan todos los parámetros de la comunicación en las actividades?

2.3 Adecuación científico-didáctica.

- ¿La reflexión sobre la lengua se sitúa en el plano discursivo?
- Presencia/ausencia de índice temático, léxico, nocional/funcional y gramatical.
- Contenidos referidos a conceptos. Las situaciones de comunicación presentadas tienen en cuenta el momento evolutivo del alumno: son variadas,

son auténticas, etc.

- ¿Se promueve el desarrollo cognitivo, afectivo y social?
- ¿Las nociones que contiene son exactas? ¿Actualizadas?
- ¿Los procedimientos son coherentes con las necesidades, intereses y capacidades del alumno?
- ¿Coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación?
- ¿Adecuación de los procedimientos cognitivos con los manejados en otros campos disciplinares?
- ¿Actividades para detectar conocimientos previos?
- ¿Se potencia la interacción del alumno en su proceso de aprendizaje?

☐ Actividades de reflexión:

- ¿Cuáles son los criterios que utilizamos a la hora de escoger un manual de clase?
- ¿Cuáles son las funciones que asignamos al libro de texto?
- ¿Consideramos que el libro de texto debe de ser un medio al servicio de nuestra programación y no a la inversa?
- ¿Creemos dar mucho protagonismo al libro de texto frente a otros recursos didácticos?

En relación con esta propuesta, hemos de señalar que, desde la perspectiva de nuestros intereses investigadores, no nos aporta ninguna pauta destinada a que el profesorado someta a crítica la presentación de la realidad social vehiculada en un libro de texto. Es una propuesta muy genérica en la que la atención a la diversidad, a la hora de evaluar la adecuación del libro destinado al alumnado, se entiende desde un enfoque más bien psicológico, orientado hacia la necesidad de atender a los distintos ritmos de aprendizaje en función de las capacidades. No se contempla la evaluación del material desde el punto de vista de la diversidad cultural. No parece que se considere importante evaluar estas dimensiones ideológicas subyacentes a los materiales didácticos. En definitiva, la guía de preguntas no hace hincapié en la dimensión del libro de texto en tanto que vehículo transmisor de modelos.

Tener en cuenta este aspecto conlleva analizar en detalle el papel atribuido a personas de distinto sexo, raza o edad, la presencia y tratamiento que se da a ámbitos geográficos diferentes (pueblo, ciudad), a distintas categorías socio-profesionales, a la familia, etc. Como aspecto positivo de la misma, destacaríamos las preguntas que se plantean como reflexión acerca de las concepciones del profesorado en torno a la utilización del libro de texto, que podrían ser utilizadas como guía para la elaboración de entrevistas en una investigación de aula.

Frente a la anterior exposición de criterios para el análisis de libros de texto de FLE, que, como vimos, no nos aportaba grandes orientaciones para la evaluación del componente cultural, nos detendremos seguidamente en un estudio llevado a cabo durante el año académico 1993-94 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona dentro del marco de una optativa que recibió el nombre de *Cultura e Intercultura*, funcionando en calidad de seminario (Gentil PUIG I MORENO, 1996). El colectivo de estudiantes participó activamente en la realización del trabajo a que nos referimos, cuyo objetivo era analizar el contenido cultural de manuales destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, abarcando libros de texto de francés, inglés, alemán, español como lengua extranjera, catalán e italiano. Para la puesta en marcha de la investigación, se formaron distintos grupos de trabajo cada uno de los cuales escogió un manual. La mayor parte de los manuales elegidos pertenecían a la generación de métodos comunicativos (años 80-90), pero también se incluyeron algunos pertenecientes a generaciones anteriores (método directo, audio-oral, audiovisual). Todos los grupos utilizaron una misma rejilla de análisis en la que se distinguieron tres grandes bloques. En el interior de cada uno de los bloques se precisaron igualmente los aspectos relacionados con la sociedad y cultura de un país que serían sometidos a examen. La propuesta comprendía los siguientes apartados:

1. Bloque sociológico:

- tiempo e historia;
- espacio y territorio;

- estructura social;
- economía y producción; y
- sistema político.

2. Bloque antropológico:

- cultura y tradiciones;
- sistema de valores;
- actitudes y comportamientos;
- prejuicios;
- costumbres y hábitos.

3. Bloque psicosociológico:

- interculturalidad;
- percepción del otro;
- expresiones de identidad;
- estereotipos y etnotipos.

Esta propuesta, mucho más orientada por planteamientos antropológicos, entronca de manera más estrecha con el objetivo de nuestra investigación, que es someter a valoración crítica la imagen de la cultura y la representación de la realidad social vehiculada a través de un libro de texto de FLE. A continuación expondremos, por su interés, algunas de las conclusiones más destacadas derivadas del examen de los manuales considerados en el estudio:

1.- Por lo que se refiere al *espacio de referencia* presente en los manuales, se pone de manifiesto su carácter fuertemente etnocéntrico. Para el caso de los textos de Francés, destaca París como telón de fondo prácticamente omnipresente, remitiendo a escenarios como la Torre Eiffel o el Arco de Triunfo de los Campos Elíseos. La aparición de otras ciudades es mucho menos frecuente. El espacio rural es omitido o presentado de manera obsoleta, estereotipada y superficial. El etnocentrismo sería más acusado en el caso de los manuales de FLE que en el de los de Inglés.

2.- La *estructura social* se encuentra presente a través de los distintos personajes, con frecuencia fuertemente estereotipados, que representan fragmentos de la estructura social organizada en redes socioprofesionales. De manera casi unánime se representa a la clase media. Los extremos, riqueza y pobreza, tenderían a ser evitados. Los conflictos y problemas de carácter social o cultural, como la exclusión, el rechazo a la inmigración y la crisis económica o el paro son poco evocados. La diversidad de nacionalidades que constituye la población de un determinado país tiende a ser evitada. Cuando aparecen personajes pertenecientes a minorías étnicas, se trata generalmente de cantantes, artistas o deportistas.

3.- El *mundo del consumo* estaría muy presente a través de las numerosas situaciones de compra. En ocasiones aparecen también referencias a billetes de banco, monedas de curso legal, cheques y tarjetas de crédito.

4.- En lo concerniente al *mundo de las profesiones*, la mayor parte de las que aparecen en los métodos se corresponden con sectores económicos privilegiados: jugadores, cantantes, periodistas, secretarías bilingües, etc.

5.- El *sistema político* se presenta a través de personajes célebres y edificios públicos o monumentos representativos. Se observa igualmente una inclinación a presentar los periódicos de las tendencias políticas mayoritarias.

6.- La *cultura y las tradiciones* estarían muy presentes tanto en los textos como en las reproducciones gráficas, desempeñando un importante papel en la percepción que la persona se hace de la lengua que está aprendiendo.

7.- En lo relativo al *sistema de valores* vehiculado, se apreciaría una escasa puesta en escena de conflictos que tienen su origen en valores opuestos como racismo/antirracismo, militarismo/pacifismo, productivismo/ecologismo; “arribismo”/altruismo, sedentarismo/inmigración, etc. Cuestiones como la defensa de los derechos humanos tenderían a estar escasamente representadas. En términos generales, se observaría una

tendencia a potenciar un núcleo de valores bastante homogéneo, como la familia, el trabajo, la amistad, la patria, el dinero, la salud, el amor, etc.

8.- Las *actitudes y comportamientos* serían tan variados como personajes aparecen en las distintas situaciones de comunicación o en los textos que acompañan los diferentes temas seleccionados.

9.- En cuanto a la *percepción del "otro"*, existiría una tendencia cada vez más marcada a incorporar tanto en las situaciones como en los textos a personajes pertenecientes a minorías sociales, culturales o étnicas.

10.- Por su parte, las *expresiones de identidad* estarían abundantemente presentes a través de himnos, canciones, emblemas, objetos, refranes, banderas, productos típicos, etc.

Un segundo ejemplo de posibles elementos a tener en cuenta a la hora de valorar el contenido sociocultural en un libro de texto de FLE lo proporciona un pequeño estudio sobre manuales habitualmente empleados en las Escuelas de Turismo enfocado también desde una perspectiva intercultural (Andreu ROCA COLOMER, 1996). Los diferentes aspectos relacionados con la cultura francesa sistematizados con el fin de someterlos a reflexión en el posterior análisis de un corpus de métodos de Francés fueron cuatro:

1. Variedad lingüística representada (nivel de lengua estándar/variedades regionales).
2. Representación geográfica (capital/provincias/países francófonos).
3. Antropónimos (de origen típicamente francés/otros orígenes).
4. Sexismo en la distribución de las profesiones.

Del anterior estudio, que abarcó un total de cinco manuales, se desprendieron las siguientes conclusiones:

- 1ª.- Tendencia a la homogeneización en la presentación del registro lingüístico, con

omnipresencia del francés estándar.

2ª.- Desde el punto de vista geográfico, persistencia de la tradición centralista, con una clara tendencia a presentar preferentemente la capital frente a las provincias -que aparecen idealizadas como lugar de vacaciones-, y una ausencia generalizada de los países francófonos.

3ª.- Clara inclinación a huir del estereotipo en los nombres propios y apellidos, con ausencia de nombres como *Marie France* y apellidos típicamente franceses del tipo *Dupont*, por ejemplo.

4ª.- No se aprecian grandes diferencias en la distribución en cuanto a sexo de las distintas profesiones relacionadas con el mundo de la hostelería.

Dentro del marco del análisis comparativo de libros de texto para la mejora del entendimiento internacional, que según hemos indicado, ha dirigido su atención en los últimos años a examinar la información cultural vehiculada por los manuales de lenguas extranjeras, Falk PINGEL (1999) incluye una propuesta de criterios para analizar la imagen del país y de la cultura (Cfr. Cuadro 5.7). En esta propuesta, que tiene un carácter orientativo, se contemplan dos grandes apartados sobre los que hacer girar este análisis: el modo de presentación y la perspectiva de la presentación. Para un examen minucioso del modo de presentación, ha de prestarse atención al plano lingüístico, estudiando los distintos tipos de textos incluidos (literarios, periodísticos o elaborados por el autor o autora) y a las imágenes, cuadros y tablas. Es importante también fijarse si esta presentación está integrada en el texto o se reserva a secciones específicas. En lo que atañe a la perspectiva de la presentación, es necesario examinar si ésta es histórica o actual, qué regiones y grupos sociales se incluyen y, finalmente, si se centra en las actividades de la vida cotidiana, en la mención de hechos, nombres, fechas e instituciones o se corresponde con un enfoque turístico.

CUADRO 5.7.- Criterios para el análisis de la imagen /la(s) cultura(s) del país extranjero en los libros de texto.

Modo de presentación	<ul style="list-style-type: none"> •Lengua: literatura, informes o reportajes (artículos de periódico), texto del autor. •Imágenes: fotografías, caricaturas, dibujos. •Tablas: planos, estadísticas, mapas. •Integrada en el texto principal/separada (capítulos concretos, cuadros).
Perspectiva de la presentación	<ul style="list-style-type: none"> •Actual/histórica. •Abanico de regiones/grupos sociales mencionados. •Fechas, nombres y hechos, instituciones/actividades cotidianas/perspectiva turística.

FUENTE: Tomado de Falk PINGEL, 1999, pág. 47.

Para concluir este apartado de revisión de investigaciones, nos referiremos a la propuesta elaborada por Michael BYRAM (1993b), la más completa en lo que atañe a la evaluación de los contenidos socioculturales que hemos podido localizar. Ubicada también en el marco del análisis comparativo internacional de libros de texto, esta propuesta tiene su origen en un proyecto iniciado en 1990 bajo el título “Educación en Lenguas Extranjeras para el entendimiento internacional”(Michael BYRAM, 1993a). En dicho proyecto trabajaron conjuntamente la Escuela de Educación de la Universidad de Durham (Inglaterra) y el Seminario de Inglés y Francés y su Didáctica de la Universidad de Braunschweig (Alemania), situándose los objetivos en dos: en primer lugar, establecer e ilustrar un modo de evaluar los libros de texto de lenguas extranjeras como fuente de imágenes de un país y de sus gentes; y, en segundo lugar, proporcionar al profesorado y personas dedicadas a la elaboración de libros de texto un conjunto de orientaciones y ejemplos, analizando también para ello los requisitos contemplados en los currícula de Lenguas Extranjeras de los respectivos países¹⁸.

El listado de criterios elaborado por Michael BYRAM (1993b) se aplicó a un total de cinco series de libros de texto para la enseñanza del alemán como lengua extranjera utilizados en Inglaterra en la década de los ochenta y principios de los noventa. Dichos

¹⁸ El proyecto comprendía el análisis de los libros de texto empleados en Alemania para la enseñanza del inglés y el de los utilizados en Inglaterra y Gales para la enseñanza del alemán.

criterios se presentaron a título orientativo, no considerándose como una propuesta cerrada, sino susceptible de ulteriores refinamientos a partir de la realización de nuevos estudios. En cada serie se analizaron todos los volúmenes correspondientes a los distintos niveles, incluyendo el libro del alumno y el libro o guía del profesor. Dos eran los interrogantes básicos que orientaban estos análisis: en primer lugar, qué imagen de Alemania transmitía el libro de texto y hasta qué punto esta última era precisa o ajustada a la realidad; y, en segundo lugar, hasta qué punto el libro satisfacía los criterios de evaluación basados en la concepción de una teoría del aprendizaje integrado de la lengua y de la cultura¹⁹.

La propuesta de Michael BYRAM (1993b) pretende dar respuesta a dos grandes cuestiones: cómo efectuar la selección del contenido sociocultural a la hora de diseñar un manual de lenguas extranjeras y cómo establecer los criterios para su evaluación una vez que el libro se encuentra ya en el mercado. Ofrece así, como primer paso, una relación de categorías analíticas referidas al contenido mínimo de conocimientos sobre un país extranjero y su cultura que debería incluirse en los libros de texto de educación secundaria. La intención de Michael BYRAM es que este primer listado, situado en un alto nivel de generalidad, sea utilizado como guía orientativa por autores y autoras de libros de texto. Incluimos, a continuación, las ocho categorías consideradas por el autor junto con los temas a abordar dentro de cada una de ellas (Michael BYRAM, 1993b, págs. 34-35)

1. *Identidad social y grupos sociales*: Grupos, dentro del estado nación, contruidos sobre una base diferente a la identidad nacional y que demuestran la complejidad de las identidades sociales de los individuos y de una sociedad nacional (clase social, identidad regional, minorías étnicas).

2. *Interacción social*: Convenciones de comportamiento en las interacciones sociales teniendo en cuenta los distintos niveles de familiaridad.

3. *Conducta y comportamiento*: Acciones rutinarias y comúnmente aceptadas dentro de un grupo social -nacional o sub-nacional- y creencias religiosas y morales subyacentes a

¹⁹ Los resultados de estos análisis se recogen en el volumen editado por Michael BYRAM (1993a).

las mismas; comportamientos rutinarios de la vida cotidiana que no son vistas como marcadores significativos de la identidad del grupo.

4. *Instituciones políticas y sociales*: Instituciones del estado que caracterizan a éste y a sus ciudadanos y que proporcionan un marco par el desarrollo de la vida cotidiana dentro de la nación y de los grupos sub-nacionales: asistencia sanitaria, gobierno local, leyes y mantenimiento del orden, etc.

5. *Socialización y ciclo vital*: Instituciones de socialización -familias, escuelas, empleo-, y las ceremonias que marcan el paso a través de los diferentes estadios de la vida social; representación de prácticas divergentes en diferentes grupos sociales, así como de auto-estereotipos nacionales de expectativas e interpretaciones compartidas.

6. *Historia nacional*: Períodos y acontecimientos, históricos y contemporáneos, significativos en la constitución de la nación y de su identidad.

7. *Geografía nacional*: Factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que son significativos en las percepciones del propio país; otros factores que constituyen informaciones esenciales para las personas de fuera del país.

8. *Estereotipos e identidad nacional*: Nociones de lo que es la identidad nacional “típica” de un país; orígenes de esas nociones (históricas y contemporáneas).

CUADRO 5.8.- Listado de contenidos mínimos para la evaluación de los aspectos socioculturales en los libros de texto de lenguas extranjeras.

1. Identidad social y grupos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos por estratificación social. • Grupos ocupacionales. • Identidad regional (incluyendo lenguas, dialectos, etc.). • Subculturas (especialmente la cultura de la juventud). • Minorías étnicas y culturales (inmigrantes, grupos lingüísticos minoritarios, buscadores de asilo político).
2. Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Saludos verbales y no verbales en distintos niveles de formalidad. • Niveles de formalidad en la lengua, especialmente el tratamiento de cortesía "tú"/"usted". • La comida. El comportamiento durante las comidas. • Roles y relaciones de género. • Tabúes.
3. Conducta y comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de enseñanza para que el alumnado tome conciencia de algunas acciones rutinarias y sus significados: "ir al colegio", "ir a la iglesia", "preguntar a un policía", el hogar, valor de alimentos como el pan, moda y valores del consumidor • Procedimientos de enseñanza para introducir a los estudiantes en el conocimiento de actos rutinarios: cómo usar el transporte público, cómo mantener un comportamiento adecuado en un restaurante, etc.
4. Instituciones políticas y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno y elecciones. • Organizaciones europeas. • Asistencia sanitaria. • Ley, orden y seguridad del estado. • Sindicatos. • Las artes.
5. Socialización y ciclo vital	<ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas y la educación como medio de socialización. • Aprendizaje de un oficio y formación profesional. • La familia y la educación. Socialización dentro de la familia. • Ocio y trabajo/escuela. • Los medios de comunicación social y la publicidad como socialización. • El ciclo vital, especialmente la edad y las relaciones entre generaciones. • Ceremonias, especialmente las que marcan momentos significativos en el ciclo vital.
6. Historia nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos y hechos históricos más importantes del país o países cuya lengua se está estudiando.
7. Geografía nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de la población y áreas de industrialización. • Países vecinos. • Límites geográficos. • Topografía. • Divisiones administrativas. • El clima, la vegetación y el entorno natural.
8. Estereotipos e identidad nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de estereotipos y proceso de construcción de los mismos. • Información sobre los auto-estereotipos que tiene la población sobre sí misma. • Símbolos de estereotipos nacionales y sus significados.

FUENTE: Adaptado de Michael BYRAM, 1993b, págs. 34-35.

Esa primera propuesta es concretada por Michael BYRAM (1993b, págs. 35-40) en un conjunto de criterios para someter a evaluación del contenido sociocultural de los libros de texto de lenguas extranjeras, en su caso de alemán, que comprende las ocho categorías señaladas (Cfr. Cuadro 5.8).

A esta relación de categorías con especificación de sus correspondientes temas añade Michael BYRAM (1993b, págs. 38-39) una serie de cuestiones con el fin de proceder a la evaluación del modo en que se presenta dicho contenido. De las tres preguntas planteadas por el autor retomaremos aquí dos, a las que añadiremos una tercera que constituye una alternativa a una de las formuladas, que presenta el inconveniente de estar contextualizada para el curriculum de Inglaterra y Gales²⁰. Las diferentes preguntas podrían ser perfectamente aplicables a una evaluación de materiales de Lenguas Extranjeras en el contexto de nuestro país:

1. ¿Hasta qué punto lleva a cabo el autor o autora del libro de texto su propia concepción de los contenidos culturales?

El objetivo es analizar si el libro de texto se corresponde con la declaración de intenciones del autor, ya que puede ocurrir que la filosofía presente en el libro del profesorado no se identifique con el detalle del libro de texto mismo.

2. Hasta qué punto el libro satisface los siguientes criterios:

²⁰ La pregunta en cuestión es la siguiente: ¿Hasta qué punto el curso ofrece la oportunidad de explorar las “áreas de experiencia” del curriculum nacional? Las áreas de experiencia en cuestión se recogen en los currícula para lenguas extranjeras vigentes en las escuelas a partir de septiembre de 1992, siendo éstas:

- Actividades cotidianas.
- Vida personal y social.
- El mundo que nos rodea.
- El mundo de la educación, de la formación y del trabajo.
- El mundo de las comunicaciones.
- El mundo internacional.
- El mundo de la imaginación y de la creatividad (Cfr. Michael BYRAM, 1993b, págs. 38-39).

- 2.a Precisión, exactitud (¿Son los hechos que se presentan exactos?).
- 2.b Representatividad (¿Aborda el libro de texto las categorías de contenido mínimo y los temas específicos indicados?)
- 2.c Realismo (¿Se presenta la cultura del país o países donde se habla la lengua extranjera desde un enfoque que incluye una variedad de perspectivas, de manera que se relacione el mundo presentado en el libro de texto con el mundo real del país o países correspondientes? ¿Evita el libro de texto los estereotipos, los prejuicios, sesgos y visiones parciales?)
- 2.d Potencial educativo (¿Proporciona el contenido la oportunidad de promover el aprendizaje intercultural y la educación política o la educación para la ciudadanía?).

3. ¿Hasta qué punto se ajusta el contenido sociocultural a lo estipulado en los currícula del área de Lenguas Extranjeras para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria?

Pasando ahora al terreno de las valoraciones críticas, juzgamos que la doble propuesta de Michael BYRAM proporciona una buena guía para proceder a la evaluación del contenido sociocultural en un manual o en una serie de manuales de Lenguas Extranjeras. Es importante tener presente que se ofrece a título de orientación y que en modo alguno ha de considerarse como cerrada, sino flexible y abierta a modificaciones derivadas de posteriores aplicaciones. Conviene no olvidar, además, que el listado de criterios de evaluación debe contextualizarse en función del caso específico que se desee analizar, ya que “La evaluación se dirige siempre a un libro de texto concreto y a una lengua y cultura(s) particulares y, por consiguiente, necesitamos tener un contenido específico en mente” (Michael BYRAM, 1993b, pág. 31). Por otra parte, como condición previa para abordar el estudio del contenido sociocultural, juzga este autor necesario especificar el concepto de cultura del que se parte. Así en su caso, entiende la cultura como conocimiento compartido, interpretaciones sobre las que existe un acuerdo, significados comunes que pueden encontrarse en la gente que pertenece a un grupo específico.

Continuando con nuestra valoración, encontramos especialmente útil su delimitación de categorías analíticas. De una forma u otra, pensamos que la mayoría de las apuntadas están presentes en la práctica totalidad de manuales con independencia del nivel al que se dirijan. Obviamente, entre un nivel de iniciación y otro más elevado existirán diferencias en cuanto al grado de complejidad de las informaciones reseñadas, pero ello no es óbice para que se someta a análisis el modo en que se recogen dichas informaciones. Así, prácticamente todos los libros de Francés incluyen referencias a los distintos grupos sociales, a las interacciones sociales, a los actos rutinarios de la vida cotidiana, a instituciones de socialización como la familia o la escuela, al mundo del trabajo, al ocio, etc. También son habituales las menciones a la geografía, a hechos históricos destacados, a las formas de organización política y a los símbolos del país.

En lo que respecta al conjunto de preguntas que cabe formular a la hora de analizar un manual, estimamos importante someter a juicio aspectos como la exactitud y el realismo en la presentación de los hechos, o el potencial educativo que encierra el material de cara a promover un aprendizaje intercultural, si bien admitimos que estas cuestiones se prestan a interpretaciones más subjetivas. Es igualmente necesario contrastar, a partir del examen de las intenciones declaradas por el autor, autora o equipo en la guía para el profesorado, hasta qué punto el libro se ajusta a éstas. Finalmente, conviene también examinar cómo se reflejan en un determinado material las prescripciones dictadas por la Administración.

4. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO: UNA METODOLOGÍA

La justificación de consagrar un apartado específico a esta técnica o procedimiento metodológico²¹ se encuentra en el hecho de que ha sido la más aplicada en el estudio de los

²¹ En realidad, la etiqueta análisis de contenido no puede identificarse con una técnica, englobando un variado conjunto de técnicas de análisis, si bien existe un procedimiento “estándar” o modo de operar, por decirlo de algún modo, que ha sido el más utilizado, y ha dado lugar al empleo generalizado del término para referirse al mismo. Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ (1995, pág. 196), en su intento de ofrecer una clasificación, se refieren a “métodos y técnicas” del análisis de contenido, abordando la compleja problemática

contenidos de libros escolares, algo que se desprende fácilmente de nuestra revisión de investigaciones sobre libros de texto. Así, por ejemplo, James McKERNAN (1999, pág. 165), tras señalar que buena parte de los trabajos relacionados con el curriculum se han centrado en el análisis de textos escolares, apunta al análisis de contenido de manuales como un rico campo de investigación que ha dado ya numerosos frutos. De ahí que nos ocupemos, a continuación, de efectuar algunas consideraciones previas en torno a esta técnica analítica con el fin de contextualizar el tema. Posteriormente, recogeremos algunas definiciones relevantes proporcionadas por distintos autores y autoras y nos centraremos en el procedimiento a seguir a la hora de la puesta en práctica. Continuaremos con una rápida síntesis referida a sus posibles campos de aplicación para concluir con la exposición de su utilización desde los enfoques cuantitativo y cualitativo.

4.1 Consideraciones previas

Con el término análisis de contenido se designa un conjunto de métodos y técnicas utilizadas en la investigación para examinar, analizar y efectuar inferencias acerca de las comunicaciones, cualquiera que sea el soporte de las mismas, pudiendo aplicarse a textos escritos, fotografías, ilustraciones, programas radiofónicos e interacciones verbales de todo tipo en disciplinas tan diversas como la antropología, psicología, sociología, psiquiatría, historia, literatura, ciencias políticas, educación o lingüística (J. ANDERSON, 1994, págs. 1074-1075).

En sus comienzos, esta técnica, surgida a principios de siglo en el ámbito de los medios de comunicación (concretamente en la investigación sobre prensa), se caracterizó por una marcada orientación cuantitativa, evolucionando posteriormente hacia una vertiente más cualitativa, hecho que se refleja en algunas de las definiciones clásicas como la de Bernard BERELSON (cit. en J. ANDERSON, 1994, pág. 1075), uno de los primeros estudiosos sobre el tema, quien se refiere al análisis de contenido como “una técnica de investigación

asociada a la distinción entre técnica y método.

para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”.

Como puede apreciarse, esta primera definición asocia el análisis de contenido únicamente con el contenido manifiesto de las comunicaciones. Definiciones más tardías extienden la aplicación de la técnica al contenido implícito subyacente a los mensajes, destacando como objetivo más importante la realización de *inferencias* (Laurence BARDIN, 1986 y Klaus KRIPPENDORFF, 1982). De los problemas derivados de la definición de Bernard BERELSON, considerada como referencia básica todavía hoy, se ha ocupado Klaus KRIPPENDORFF (1982, págs. 21-22), quien los sintetiza en tres. Así, *en primer lugar*, la inclusión del adjetivo manifiesto condujo a numerosos estudiosos y estudiosas a creer que los contenidos latentes quedaban excluidos del análisis. *En segundo lugar*, el requisito de ser cuantitativo resulta altamente restrictivo, ya que, si bien por medio de la cuantificación se ha llegado a importantes avances, los métodos cualitativos se han manifestado como especialmente exitosos en muchos campos. *En tercer lugar*, y ésta es la objeción más importante que puede hacerse, no aclara qué es contenido o cuál debería ser el objetivo de un análisis de contenido, lo que ha dado lugar a que, para algunos, el análisis de contenido se haya identificado con el simple cómputo de palabras, atributos o colores, mientras que otros lo han asociado a un método para “extraer” el contenido a partir de unos datos como si se encontrase objetivamente dentro de ellos.

En otro orden de cosas, es necesario destacar que la cuestión de si se trataba de una técnica cuantitativa o cualitativa fue objeto de debate durante algún tiempo, habiendo perdido éste hoy por hoy su interés, dada la tendencia cada vez más extendida a considerar los enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa y, en general, en el campo de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la complementariedad, y no del antagonismo irreconciliable (Cfr. Thomas D. COOK, y Charles S. REICHARDT, 1986).

En realidad, no existe un único modo correcto de realizar un análisis de contenido, debiendo ser el investigador o la investigadora quien juzgue, en función de la naturaleza de

su estudio y de los objetivos del mismo, qué procedimiento resulta más adecuado. Aunque existen algunas pautas más o menos generales y también puede encontrarse una fuente de información en estudios previos realizados mediante esta técnica,

“No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables. (...) La técnica del análisis de contenido adecuada al campo y objetivos perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi” (Laurence BARDIN, 1986, pág. 23).

Por otra parte, y esto guarda relación con la doble perspectiva cuantitativa o cualitativa con que puede procederse a la puesta en práctica de un análisis de contenido, en algunos manuales de investigación en Ciencias Sociales (Maurice DUVERGER, 1996; Bienvenida VISAUTA VINACUA, 1989), éste aparece incluido como un método o técnica de análisis documental. Frente a métodos clásicos, como el análisis histórico o literario, de carácter esencialmente subjetivo e interpretativo, la técnica en cuestión se presenta como alternativa más científica y objetiva, ya que recurre a procedimientos estandarizados para convertir en datos y cuantificar los documentos que analiza, lo que permite trascender el nivel de los análisis de tipo impresionista. Laurence BARDIN (1986, págs. 34-35) establece las diferencias entre el análisis de contenido y el análisis documental, señalando que si bien determinados procedimientos seguidos en el tratamiento de la información documental presentan analogías con una parte de las técnicas de análisis de contenido, lo que pertenecería específicamente al campo de la acción de este último sería la realización de inferencias. El análisis documental, por su parte, se definiría como

“operación, o conjunto de operaciones, tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior” (Laurence BARDIN, 1986, pág. 34).

4.2 Orígenes

Los orígenes del análisis de contenido se sitúan a principios de este siglo en el campo de las investigaciones sobre periodismo. Efectuando una síntesis de diversas fuentes

consultadas (Laurence BARDIN, 1986; Klaus KRIPPENDORFF, 1982; Eduardo LÓPEZ-ARANGUREN, 1996; Gloria PÉREZ SERRANO, 1994), señalaremos cuatro grandes etapas o hitos históricos en el desarrollo de la metodología a las que nos referiremos brevemente en las líneas que siguen con el fin de situar en contexto las primeras aplicaciones del análisis de contenido al estudio de libros de texto.

a) Primera etapa: los comienzos.

Abarca desde principios de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial. En torno a 1900 se inician en Estados Unidos los primeros análisis de contenido, que se centran exclusivamente en materiales escritos de tipo periodístico. En el seno de escuelas de periodismo como la Escuela de Columbia, empiezan a realizarse estudios cuantitativos sobre prensa cuyo objetivo consiste en inventariar los diferentes epígrafes, comparar periódicos, medir el grado de sensacionalismo de los artículos, etc. La fuerte preocupación por el recuento y la medición se manifiesta ya entonces.

Con la Primera Guerra Mundial surgen los primeros análisis de propaganda, que se desarrollarán y amplificarán tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Como primera figura en la historia del análisis de contenido destaca Harold D. LASWELL (cit. en Laurence BARDIN, 1986, pág. 11; Klaus KRIPPENDORFF, 1982, pág. 15), un especialista en ciencia política cuyos estudios sobre prensa y propaganda se remontan ya a esta primera época.

En esta primera etapa surge el interés por conceptos como los de estereotipos sociales y actitudes. El deseo por conocer cómo se manifiestan en la prensa los estereotipos que circulan en la opinión pública se va a extender a otras formas de comunicación escrita. Nos encontramos así con que empieza a concederse importancia a cuestiones como la forma de presentar a los negros en la prensa, el modo en que se describen las guerras en los libros de texto de historia norteamericanos o la manera en que se refleja el nacionalismo en los libros infantiles americanos, británicos o de otros países europeos (Klaus KRIPPENDORFF, 1982, pág. 15). Como vemos, la aplicación de la metodología del análisis de contenido al estudio

de libros de texto se remonta muy atrás en el tiempo.

b) Segunda etapa: el análisis de propaganda.

Se sitúa en torno a la Segunda Guerra Mundial. A raíz del estallido del conflicto bélico, el análisis de contenido recibe un gran impulso como consecuencia de su aplicación por primera vez a gran escala en los estudios sobre propaganda política. El conocimiento del modo en que operan los mensajes difundidos a través de los medios de comunicación social interesa especialmente al gobierno estadounidense. Es así como comienzan a analizarse los partes radiofónicos internos del enemigo y los discursos dirigidos por los líderes políticos nazis y sus aliados a la población durante la guerra. El objetivo de estos análisis es la obtención de informaciones que puedan resultar útiles a los servicios de inteligencia política y militar estadounidenses.

Otro foco de atención de los analistas durante esta etapa lo constituye el desenmascaramiento, también a instancias del gobierno, de revistas y diarios sospechosos de difundir propaganda subversiva. Para este fin se recurre a diferentes procedimientos. Así, Laurence BARDIN (1986, pág. 12) señala los siguientes:

- Localización de temas favorables al enemigo y tanto por ciento de éstos en relación con el conjunto.
- Comparación entre el contenido del diario incriminado y emisiones nazis destinadas a los Estados Unidos.
- Comparación entre publicaciones sospechosas y patrióticas.
- Análisis del grado de aceptación/rechazo de determinados temas en libros y periódicos.
- Análisis del léxico empleado en una publicación determinada a partir de una lista de palabras consideradas como claves de la política y propaganda nazis.

Desde un punto de vista metodológico, todas estas aportaciones contribuirán a una

conceptualización más precisa de los fines y medios del análisis de contenido. La etapa a que nos referimos concluye, hacia finales de los años cuarenta, con la exposición de reglas de análisis efectuada por Bernard BERELSON. Las preocupaciones epistemológicas del momento se centran de manera obsesiva en las exigencias de rigor, objetividad y la necesidad de cuantificar, lo que lleva a olvidar o ignorar otras posibilidades o necesidades (Laurence BARDIN, 1986, pág. 13).

c) Tercera etapa: la extensión a distintas disciplinas.

Este período, cuyos comienzos podemos situar hacia los años cincuenta, se caracteriza por la aplicación de la metodología en distintas disciplinas científicas como la Psicología, la Antropología, la Historia, la Educación, la Literatura y la Sociología. Como consecuencia de ello emergen toda una serie de preguntas sobre las técnicas a emplear que van a dar origen a nuevas vías en el plano metodológico. Se plantea así, por ejemplo, el debate entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa como cuestión que preocupa. Las anteriores exigencias de objetividad se flexibilizan, señalándose que ésta no ha de identificarse necesariamente con el cómputo minucioso de frecuencias. El alcance de la técnica deja de situarse en el nivel meramente descriptivo, pasando a considerarse que la meta a perseguir se cifra fundamentalmente en la posibilidad de realizar inferencias. Las décadas de los años cincuenta y sesenta corresponden a la época dorada del análisis de contenido de codificación manual.

Klaus KRIPPENDORFF (1982, págs. 18-19) expone algunas de las utilizaciones que diversas disciplinas hicieron del análisis de contenido. Así, en Psicología, la técnica se aplica a grabaciones orales con el fin de descubrir características psicológicas y rasgos de personalidad o motivaciones de las personas; también se emplea para el tratamiento de datos cualitativos resultantes de respuestas a preguntas abiertas y respuestas a tests. Los antropólogos, por su parte, se sirven de la metodología para el estudio de mitos, cuentos populares y enigmas. De la misma manera, los historiadores, preocupados desde siempre por la búsqueda de procedimientos más sistemáticos para analizar extensos corpus de documentos

históricos, ven el análisis de contenido como una técnica adecuada para llevar a cabo esta tarea. En otro orden de cosas, los materiales educativos, foco de atención de los científicos sociales, empiezan a ser reconocidos como una rica fuente de datos para realizar inferencias acerca de los procesos lectores. En esta misma línea se sitúa el interés por comprender tendencias políticas, actitudes y valores que pueden rastrearse en los libros de texto. Finalmente, en literatura, las nuevas técnicas disponibles se utilizan para identificar a los autores de textos no firmados. En definitiva, todo análisis de fenómenos simbólicos tiende a considerarse como un análisis de contenido.

c) Cuarta etapa: análisis de textos por ordenador.

De acuerdo con Laurence BARDIN (1986, pág. 17), el comienzo de esta etapa en la que se incorpora la utilización del ordenador en los análisis de contenido, viene marcado por la publicación en 1966 de la obra *The General Inquirer*, en la que P. J. STONE y su equipo de colaboradores dan cuenta de los primeros análisis de este tipo y se ocupan de plantear los problemas derivados de su uso. La principal ventaja del ordenador radica en que permite simplificar la tediosa tarea de localizar y contar frecuencias de palabras. Al mismo tiempo, empieza a verse en él una vía que puede permitir la superación de la dicotomía entre los análisis cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, con su empleo se plantean nuevos problemas. Así, por ejemplo, el texto a tratar ha de ser preparado y el análisis requerirá la definición de unidades de codificación de manera más precisa. Una buena parte de los esfuerzos se centra en la creación de *diccionarios* que permitan repartir en categorías las unidades de texto de manera que la clasificación resulte pertinente en relación con los materiales que se desea analizar.

Una segunda característica de esta etapa es la celebración de encuentros frecuentes entre investigadores con la finalidad de reflexionar sobre la utilización, vías de perfeccionamiento, riesgos y nuevas posibilidades para el análisis de contenido. Según recogen Laurence BARDIN (1986, pág. 17) y Klaus KRIPPENDORFF (1982, pág. 20), cabe destacar el congreso celebrado en 1967 en la *Escuela Annenberg de la Univesidad de*

Pensilvania, en Filadelfia. En él participaron 400 ponentes cuyas comunicaciones fueron publicadas dos años más tarde. Las cuestiones que dominaron el encuentro se articulan en torno a cuatro grandes problemas:

1º.- Los límites y normas para la realización de las inferencias.

2º.- Cuestiones asociadas a la medición y a la dicotomía cuantitativo-cualitativo, resumidas en la siguiente pregunta: ¿es necesario cuantificar por encima de todo o es posible dejar una parte al análisis cualitativo?

3º.- La definición de las categorías: ¿han de estar estandarizadas o deben ser elaboradas por el investigador o investigadora para cada análisis?

4º.- Los ordenadores: límites y posibilidades que ofrecen.

En la actualidad, los programas de ordenador para el tratamiento de datos textuales han experimentado un notable desarrollo. Según precisan Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ (1995, págs. 208-209), el análisis textual de tipo cuantitativo se ha beneficiado del empleo de los ordenadores a partir de finales de los años cincuenta, aunque es a partir de la segunda mitad de la década de los sesenta cuando se inicia la publicación de paquetes de programas especializados. Frente a éstos, los programas de ordenador especialmente diseñados para la realización de análisis textuales cualitativos no han empezado a estar disponibles hasta principios de los ochenta.

4.3 Algunas definiciones

Las referencias básicas en relación con la técnica del análisis de contenido remiten a autores como Bernard BERELSON (cit. en Ole R. HOLSTI, 1968, pág. 601), Klaus KRIPPENDORFF (1982) o Laurence BARDIN (1986). De ella se hacen eco asimismo distintos manuales en el campo de los métodos de investigación en educación y Ciencias Sociales en general (Juan Manuel DELGADO y Juan GUTIÉRREZ, 1995; Maurice DUVERGER, 1996; David J. FOX, 1981; John L. HAYMAN, 1991; Gloria PÉREZ SERRANO, 1994; Robert W. TRAVERS, 1986; Bienvenida VISAUTA VINACUA, 1989).

Trataremos de ofrecer una breve panorámica de las diferentes definiciones de análisis de contenido extraídas de diversas fuentes consultadas. Omitimos la de Bernard BERELSON por haber ya sido objeto previo de comentario en nuestro anterior apartado.

Ole R. HOLSTI (1968, pág. 601) retoma algunas líneas básicas de la definición ofrecida por Bernard BERELSON en 1952, pero se aparta de ella al hacer hincapié en el objetivo inferencial, refiriéndose al análisis de contenido en términos de “una técnica para realizar inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas de mensajes”.

Para David J. FOX (1981), resulta fundamental, a la hora de efectuar un análisis de contenido, la distinción entre dos niveles: el nivel manifiesto (análisis de lo que el sujeto ha dicho) y el nivel latente (análisis que trata de efectuar deducciones a partir de la transcripción directa de lo dicho). Este autor incluye el análisis de contenido entre las técnicas de análisis de datos cualitativos, definiéndolo como

“un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación. Es un proceso complejo, seguramente el que más esfuerzo intelectual requiere de entre todas las técnicas de análisis de datos, y es uno de los pocos campos de los comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación en el que el investigador desempeña un papel individual importante y creativo” (David J. FOX, 1981, pág. 709).

La definición de Robert Ph. WEBER (1985, pág. 9) hace hincapié en la realización de inferencias como objetivo prioritario a alcanzar por medio de la utilización de esta técnica. El citado autor la considera como una metodología de investigación que se sirve de un conjunto de procedimientos para realizar inferencias válidas a partir de un texto. Las inferencias pueden referirse al emisor o emisores del mensaje, al propio mensaje o a los receptores del mismo. Las reglas de este proceso inferencial varían en función de la perspectiva teórica e intereses de los que parte el investigador.

John L. HAYMAN (1991) incluye el análisis de contenido dentro de la

investigación descriptiva en educación. Si bien su definición se centra en el terreno de los materiales verbales, orales o escritos, hemos de precisar que la metodología ha sido aplicada al estudio de las comunicaciones en general, extendiéndose a distintos códigos semióticos, tanto de naturaleza verbal como no verbal:

“El análisis de contenido se refiere a un grupo de técnicas destinadas a determinar ciertas características de la comunicación verbal, sea escrita u oral” (John L. HAYMAN, 1991, pág. 126).

Al igual que ocurre en la definición que acabamos de citar, Robert M. W. TRAVERS (1986) identifica la expresión análisis de contenido con un conjunto de técnicas destinadas a facilitar el análisis de las comunicaciones verbales. Dichas técnicas

“son apropiadas para analizar un gran ámbito de las comunicaciones, incluidas *las que se encuentran en los manuales*, clases orales, interacciones informales maestro-alumno, composiciones escritas de los alumnos y otras fuentes” (Robert M. W. TRAVERS, 1986, pág. 277) [La cursiva es nuestra].

Klaus KRIPPENDORFF (1982, pág. 21) proporciona una escueta definición, conceptuando el análisis de contenido como una técnica de investigación encaminada a la realización de inferencias válidas y replicables desde los datos a su contexto. Como técnica de investigación implica procedimientos especializados para el procesamiento de los datos. Su propósito es proporcionar conocimientos, una representación de los hechos, nuevas perspectivas y una guía práctica para la acción. Se trata, en definitiva, de una herramienta, un instrumento. Este autor presta especial atención a la necesidad de establecer la relación entre los datos y su contexto de referencia. En todo análisis de contenido se necesita hacer explícito ese contexto en relación con el cual se analizan los datos, precisar cuáles son sus límites, ya que son los intereses y conocimientos del analista los que, en definitiva, determinan la construcción del contexto dentro del cual se realizan las inferencias.

El propio Klaus KRIPPENDORFF (1982, págs. 25-26) esboza un marco conceptual para referirse a la posición en que el análisis de contenido sitúa al investigador frente a la realidad. Este marco comprendería seis elementos básicos: los *datos*, tal y como son

comunicados al analista; el *contexto* de los datos, el *modo* en que el conocimiento del analista le conduce a dividir su realidad; el *objetivo* del análisis de contenido; la *inferencia* como tarea intelectual básica; y, finalmente, la *validez* como criterio garante del éxito.

El marco conceptual esbozado en el párrafo anterior, según el mismo autor, tendría como intención servir a un triple propósito: prescriptivo, analítico y metodológico. Cuatro serían los rasgos del análisis de contenido en cuanto técnica de investigación social: *en primer lugar*, se trata de una técnica no intrusiva; *en segundo lugar*, acepta material no estructurado; *en tercer lugar*, es sensible al contexto y, por consiguiente, capaz de procesar formas simbólicas; *por último*, permite trabajar con un número elevado de datos, aunque también puede centrarse en corpus más reducidos (Klaus KRIPPENDORFF, 1982, págs. 29-31).

Laurence BARDIN (1986), por su parte, ofrece una definición que alude a la doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, desde la que el analista puede enfocar su investigación. Expresándolo de manera resumida, el término análisis de contenido designaría actualmente

“Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes” (Laurence BARDIN, 1986, pág. 32).

De acuerdo con el mencionado autor, el análisis de contenido de los mensajes, aplicable a toda forma de comunicación, con independencia de su soporte, tiene dos funciones que, en la práctica, pueden plantearse de manera complementaria:

- una función heurística o de descubrimiento de lo que se encuentra más allá de las meras apariencias recurriendo a un procedimiento riguroso (análisis de contenido “para ver”)
- una función de comprobación de hipótesis o afirmaciones provisionales que recurrirán al método de análisis sistemático para su confirmación o invalidación

(análisis de contenido “para probar”)

Como finalidad fundamental (implícita o explícita) de todo análisis de contenido, Laurence BARDIN destaca la realización de inferencias, presentando la inferencia como el paso intermedio que, operando de manera deductiva a partir de índices o indicadores, permite dar el salto desde el nivel descriptivo al interpretativo:

“Si la *descripción* (la enumeración, resumida después del tratamiento, de las características del texto) es la primera etapa necesaria, y si la *interpretación* (la significación acordada a estas características) es la última fase, la inferencia es el procedimiento intermedio que permite el paso, explícito y controlado, de una a otra” (Laurence BARDIN, 1986, pág. 30).

Para este autor, la especificidad del análisis de contenido viene dada porque posibilita establecer la conexión entre la superficie de los textos, descrita y analizada, y los factores que han determinado sus características, deducidos lógicamente. En definitiva, se trataría de establecer una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas de los enunciados (Laurence BARDIN, 1986, pág. 31)

Más recientemente, James McKERNAN (1999) incluye el análisis de contenido entre las distintas técnicas de resolución de problemas de instrucción y pedagógicos que podrían ser empleadas en los contextos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con este autor, esta técnica metodológica, que sería mucho más que un simple mecanismo para medir, considerándose como un mecanismo para observar una comunicación, se ocuparía de “investigar sobre el *significado profundo* y la estructura de un mensaje o comunicación” (James McKERNAN, 1999, pág.167), pudiendo el mensaje estar contenido tanto en un documento escrito, como en una emisión en los medios de comunicación, una película, un vídeo o en la conducta humana observada. El objetivo perseguido consistiría en sacar a la luz asuntos, conceptos e indicadores ocultos en el contenido profundo del mensaje. Se trataría de una técnica poco visible y no reactiva que, en cuanto mecanismo que permite observar una comunicación, puede ser colocada en la misma clase que las entrevistas, crónicas de flujo del comportamiento, etc.

Para concluir este panorama de definiciones del análisis de contenido incluimos la conceptualización del mismo ofrecida por Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ, para quienes podríamos hablar de

“un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. Este ‘metatexto’ (...) es producto del investigador, a diferencia de lo que normalmente ocurre con el corpus, pero debe ser interpretado conjuntamente con éste. El resultado es una *doble articulación* del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece: por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador. Por otra, se refleja en la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas del análisis de contenido” (Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ, 1995, pág. 182).

En opinión de estos dos autores, el investigador social deseoso de indagar sobre el contenido de un texto, ha de concebir éste como manifestación de un fenómeno comunicativo subyacente que, al menos parcialmente, se encuentra recogido en el texto. Cualquier texto podría prestarse a revelar tipos de contenido muy diversos, debiendo explicitar el investigador o investigadora cuáles van a constituirse en objetivo de sus análisis. Por lo que respecta a ese metatexto a que alude la definición arriba reseñada, consistiría en

“una determinada transformación del corpus, operado por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada” (Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ, 1995, pág. 182).

Del conjunto de definiciones expuestas hasta el momento se desprenden una serie de características propias del análisis de contenido, entre las que, a título de conclusión, destacaríamos las siguientes:

- No se trata de una única técnica ni existe un único procedimiento para llevar a la práctica un análisis de contenido. El término designa un variado conjunto de técnicas y procedimientos.
- Dicho conjunto de técnicas puede aplicarse a cualquier forma de comunicación humana, con independencia del soporte de esta última.

- Su objetivo prioritario es la realización de inferencias a partir de mensajes.
- Puede ser cuantitativo o cualitativo.
- Es necesario distinguir entre dos niveles de análisis: manifiesto y latente.
- Cualquiera que sea la técnica empleada en cada caso concreto, conlleva siempre el recurso a procedimientos rigurosos y sistemáticos para el análisis de los datos, siendo necesario que el investigador o investigadora defina con claridad y precisión el conjunto de reglas y criterios seguidos.
- El procedimiento a seguir se elegirá en función de la naturaleza y objetivos de la investigación, atendiendo a los intereses del propio investigador o investigadora.

4.4 El procedimiento a seguir: fases

Pese a que el apartado anterior nos hemos referido a la existencia de una amplia variedad de métodos y técnicas concretos desarrollados por la tradición del análisis de contenido, lo cierto es que existe un procedimiento de investigación estándar de aplicación bastante generalizada en este tipo de estudios. Dicho procedimiento genérico gira en torno a una técnica general denominada codificación, técnica cuya aplicación requiere la definición de una serie de pasos:

1º.- Determinar los objetivos y medios de la investigación. Ello conlleva explicitar *qué se va a investigar* (definición del objeto material del estudio), *por qué* resulta interesante investigar sobre ese tema y *para qué* se emprende el estudio.

2º.- Definir el material empírico que se va a someter a estudio. En función del volumen del corpus, ante imposibilidad de analizarlo en su totalidad, el analista puede verse obligado a recurrir al estudio de una muestra del mismo, debiendo consignar con detalle los procedimientos seguidos para su selección.

3º.- Comienzo de la fase de análisis propiamente dicha, en la que pueden distinguirse distintas subetapas:

3.1 *Establecimiento de la unidad de análisis*, que corresponde a aquellos núcleos con significado propio que serán sometidos a estudio para su clasificación y recuento. Atendiendo a uno de los posibles criterios de clasificación podemos distinguir dos grandes grupos: *unidades con base gramatical*, como la palabra, el símbolo, la frase o el párrafo; y *unidades no gramaticales*, como es el caso de los documentos íntegros (carta, artículo, libro, ley), del espacio ocupado por un determinado tema, o de los personajes y rasgos de carácter (Maurice DUVERGER, 1966). En cualquier caso, son varias las propuestas existentes acerca de los elementos que pueden ser considerados como unidad de análisis. Así, por ejemplo, Bernard BERELSON (cit. en Gloria PÉREZ SERRANO, 1994, pág. 147) distingue, para el análisis de la comunicación, cinco tipos de unidades: la palabra, la frase, el tema, los personajes y las medidas del tiempo y espacio (duración de una intervención, número de líneas que ocupa el tema, etc.). Otros autores (Laurence BARDIN, 1986; Klaus KRIPPENDORFF, 1982; Pablo NAVARRO y Capitolina DÍAZ, 1995; Gloria PÉREZ SERRANO, 1994) distinguen entre *unidades de registro*, que se corresponderían con el segmento de contenido a considerar como unidad de base con miras a la categorización, y *unidades de contexto*, que ayudan a precisar el sentido de las unidades de registro y proporcionan un marco interpretativo para las mismas. La distinción de estos dos tipos de unidades facilita el siguiente paso.

3.2 *Proceso de codificación*, consistente en la adscripción de las *unidades de registro* a sus respectivas *unidades de contexto*. Para extraer algún tipo de significado del recuento de los datos, suele recurrirse a un conjunto de *reglas de enumeración* (presencia o ausencia, frecuencia, intensidad y dirección de las diversas unidades de registro) y *de relación* (orden de aparición y relaciones de contingencia).

3.3 *Proceso de categorización* o clasificación de los distintos elementos analizados en categorías. La determinación de estas categorías, que viene dada por los *indicadores* que constituirán la red a utilizar en la investigación, se presenta como una de las operaciones más difíciles y delicadas en todo el análisis de contenido,

dependiendo de ella el éxito o fracaso del trabajo. La categorización de los datos posibilitará operar en los mismos recurriendo a distintas técnicas estadísticas. De ahí que sea absolutamente imprescindible explicar con claridad el fundamento lógico seguido en la clasificación y definir las categorías de manera precisa.

4°.- Interpretación de los datos y elaboración de conclusiones. Constituye la parte propiamente inferencial de la investigación, el momento en que se dará el salto de los datos concretos al dominio de las realidades subyacentes a los mismos.

Nos queda una pequeña precisión que hacer en relación con el *proceso de categorización*, que puede efectuarse de dos formas diferentes:

- partir de un *sistema de categorías cerrado*, establecido previamente, distribuyéndose los datos en las diferentes casillas a medida que van apareciendo; o bien,
- no definir hasta el final la entrada conceptual de cada categoría lo que nos conducirá a un *sistema abierto*, agrupando los datos en montones en función de sus analogías a medida que van surgiendo.

James McKERNAN (1999) apunta, en relación con el procedimiento a seguir para la realización de un análisis de contenido, que éste, en su forma más elemental, parte de establecer una serie de categorías de trabajo. Posteriormente se observa, se cuenta y se anota la frecuencia de aparición de unidades pertenecientes a las distintas categorías. La clave está en conseguir establecer un buen sistema de categorías que permita filtrar el mensaje, ya que

“Una vez que se dispone de los datos del mensaje, un codificador puede abrirse paso a través de él, asignando un código numérico a las categorías particulares a medida que ocurren” (James McKERNAN, 1999, pág. 167).

Los pasos a seguir para efectuar un análisis de contenido son sintetizados por James McKERNAN (1999, pág. 169) en los cuatro siguientes:

1º.- Definir el universo de contenido, es decir, el texto, mensaje o comunicación que se desea analizar. En caso de que el corpus a analizar sea muy numeroso, se requerirá examinar una muestra.

2º.- Escribir de manera cuidadosa definiciones lo más precisas posible de las categorías clave que se están codificando. Se requiere aquí decidir cuál va a ser el nivel en el que se situará el análisis: palabras, temas, personajes, mediciones de tipo espacio-temporal, etc.

3º.- Analizar los datos y codificar las categorías. Este punto requiere necesariamente una cuantificación. Se precisa asignar códigos a las categorías, pudiendo ser éstas

- de tipo *nominal*, por ejemplo, niño/niña, contando la frecuencia con que aparecen en el universo;
- de tipo *ordinal*, asignando algún orden de rangos jerárquico;
- de tipo *estimativo*, por ejemplo, para medir la creatividad.

4º.- Cuantificar y hacer recuentos de los elementos incluidos en cada categoría.

4.5 Campos de aplicación

Las técnicas de análisis de contenido se han aplicado a un gran número de estudios relacionados con disciplinas tan diversas como la psiquiatría, psicología, historia, la antropología, la educación, los análisis filosóficos y literarios, la lingüística o el periodismo.

Siguiendo a Bernard BERELSON (cit. en Robert Ph. WEBER,, 1985, pág. 9 y Klaus KRIPPENDORFF, 1982, págs. 33-34), quien llega a identificar un total de diecisiete posibles aplicaciones del análisis de contenido, destacaríamos las siguientes:

- Codificar respuestas a preguntas abiertas en entrevistas.
- Identificar las intenciones u otras características del comunicador.
- Describir respuestas actitudinales y conductuales a las comunicaciones.
- Reflejar patrones culturales de grupos, instituciones o sociedades.
- Revelar focos de atención a nivel social, individual, grupal o institucional.

- Describir tendencias en el contenido de la comunicación.

Dado que las técnicas de análisis de contenido se utilizan para el estudio de las comunicaciones en general, resulta complicado proceder a una presentación sistemática y ordenada de todos los dominios de aplicación potenciales. Laurence BARDIN (1986) ofrece una síntesis de los mismos partiendo de una sistematización de los tipos de comunicación. Su clasificación responde a dos criterios, el número de personas implicadas en la comunicación y la naturaleza del código y soporte de los mensajes (Cfr. Cuadro 5.9) incluyendo, en un cuadro de doble entrada que reproducimos en la página siguiente, algunos ejemplos ilustrativos.

Si nos circunscribimos al ámbito específico de la educación, el análisis de contenido ha sido utilizado ya en numerosos trabajos con objeto de estudiar cuestiones como los valores transmitidos por el ideario de un centro o los textos escolares, la legibilidad de los textos o la incidencia del curriculum en la formación de la persona. Podría asimismo emplearse para el estudio de distintos temas sociales, culturales y políticos abordados por los medios de comunicación con el fin de profundizar en la perspectiva desde la que se tratan. Sería posible aplicarlo también al estudio de las informaciones sobre educación aparecidas en dichos medios (Gloria PÉREZ SERRANO, 1994, págs. 155-157).

CUADRO 5.9.- Campos de aplicación del análisis de contenido

Código y soporte		Número de personas implicadas en la comunicación			
		Una persona "monólogo"	Comunicación dual "diálogo"	Grupo restringido	Comunicación de masas
L I N G Ü Í S T I C O	ORAL	Agendas, pensamientos, diarios íntimos.	Cartas, contestaciones a cuestionarios, a tests proyectivos, trabajos escolares.	Notas interiores en una empresa, todas las comunicaciones escritas intercam- biables en un grupo.	Diarios, libros, carteles, anuncios publicitarios, lite- ratura, textos jurídicos.
	ESCRITO	Delirio de enfermedad mental, quimeras de soñador.	Charlas y conversaciones de todo tipo.	Discusiones, charlas, toda clase de conversaciones de grupo.	Exposiciones, discursos, radio, televisión, cine, publicidad, discos.
ICÓNICO (Señales, grafismos, imágenes, fotografías, films, etc.)		Garabatos, pintadas, quimeras de soñador.	Respuestas a tests proyectivos, comunicación por la imagen entre dos personas.	Toda comunicación icónica en un grupo pequeño (por ej.: símbolos icónicos en una so- ciedad secreta, una casa...).	Señales de tráfico, cine, publicidad, pintura, carteles, televisión.
OTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (Es decir, todo lo que no siendo lingüístico puede ser portador de significaciones, ej.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamien- tos, espacio, tiempo, signos patológicos, etc.)		Manifestaciones histéricas de la enfermedad mental, posturas, gestos, tics, danza, colecciones de objetos.	Comunicación no verbal hacia los demás (postura, gestos, distancia espacial, signos olfativos, manifestaciones emocionales, objetos cotidianos, ropas, alojamientos ...) Comportamientos diversos, como los ritos y las reglas de cortesía.	Entorno físico y simbólico: filiación urbana, monumentos, artes; mitos, estereotipos, instituciones, elementos de cultura.	

FUENTE: Tomado de Laurence BARDIN, 1986, pág. 26.

Concluyendo con las palabras de James McKERNAN (1999, pág.167), podemos afirmar que “el análisis de contenido de los manuales se está convirtiendo en un rico campo para la investigación del *curriculum*” Este autor apunta que, si bien esta técnica se ha

utilizado principalmente en el campo de los medios de comunicación para realizar, por ejemplo, estudios de propaganda,

“sería una herramienta ideal para el análisis de los problemas del curriculum, como los estereotipos de género y raza en los textos escolares” (James McKERNAN, 1999, pág. 169).

4.6 Análisis cuantitativo y análisis cualitativo

En las consideraciones previas con que iniciábamos este apartado dedicado al análisis del contenido, nos referíamos ya a la polémica surgida en torno a la cuestión de si debía considerarse como una técnica exclusivamente cuantitativa o podría extenderse su uso a análisis cualitativos.

En la primera mitad del siglo XX se consideraba que lo que confería al análisis de contenido su especificidad era el rigor, alcanzado en exclusiva por medio de la cuantificación. Desde el momento en que se pone de manifiesto que lo esencial, lo propio y específico del análisis de contenido es la realización de inferencias, empieza a admitirse la posibilidad de que estas últimas puedan fundarse no sólo en indicadores estrictamente cuantitativos, sino también cualitativos.

La diferencia entre los análisis cuantitativos y cualitativos puede establecerse recurriendo a la distinta manera en que unos y otros conciben la noción de importancia. Así, para los primeros, ésta radica en el número de veces que aparece una determinada unidad de análisis, mientras que los segundos la centran en criterios de carácter más subjetivo como el valor, el interés, la forma en que se trata un determinado tema, etc.

Como diferencia importante entre los dos tipos de análisis, podemos señalar, apoyándonos en las afirmaciones de Laurence BARDIN (1986, pág. 87), que la aproximación cuantitativa se fundamenta en la *frecuencia* de aparición de determinados componentes del mensaje, mientras que la aproximación cualitativa recurre a indicadores de tipo no frecuencial

para la realización de inferencias. Un ejemplo de indicador no frecuencial sería la *presencia o ausencia*, que puede resultar igualmente revelador -o quizá más- que la frecuencia de aparición.

La *aproximación cuantitativa* se presenta como fija y rígida. Su objetivo prioritario es la comprobación de hipótesis establecidas a priori en el marco de un diseño prefijado que no puede sufrir alteración en el transcurso de la investigación. Por otra parte, en su obsesión por cuantificar la realidad convirtiéndola en números, se limita al cómputo de frecuencias de aparición de determinados datos. Esto lleva a no tener en cuenta el contexto en que dichos datos se presentan. Tanto el contexto del propio mensaje como el contexto exterior a éste, pueden estar ejerciendo una influencia sobre esos datos que resulte decisiva a la hora de interpretar su significado real.

En contraposición a la anterior, la *aproximación cualitativa* se presenta como flexible y dinámica por naturaleza, en continua evolución. Las teorías e intuiciones iniciales del investigador o investigadora son sometidas a una revisión continua durante todo el proceso, siendo reconsideradas a la luz de las nuevas perspectivas que van surgiendo del análisis de los datos. Interesada en captar el significado profundo de los mensajes y en alcanzar a comprender éstos en toda su complejidad, concede gran importancia al estudio del contexto, tanto del contexto del propio mensaje como del exterior a éste, preocupándose especialmente por las condiciones de producción de los mensajes.

Las diferencias apuntadas no implican en absoluto que el análisis cualitativo rechace toda forma de cuantificación, simplemente ocurre que atiende a dimensiones profundas que van más allá de la mera obtención de datos descriptivos por procedimientos estadísticos. A este respecto, Robert Ph. WEBER (1985, pág. 10) destaca que los mejores estudios analíticos de contenido utilizan ambos tipos de operaciones, cuantitativas y cualitativas, en el análisis de los mensajes. En opinión de este autor, la metodología de análisis de contenido ofrece la posibilidad de combinar lo que tradicionalmente se han considerado como modos de análisis antitéticos.

5. LIMITACIONES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LIBROS DE TEXTO

Las principales limitaciones derivadas del recurso al análisis de contenido como metodología para abordar el estudio de los libros de texto derivan de que se centran en el recurso en sí mismo y no proporcionan ningún tipo de información sobre la práctica cotidiana en las aulas. No nos permiten profundizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje ni conocer lo que realmente acontece en nuestras instituciones escolares.

Los estudios de libros de texto en sí mismos, con independencia de su uso, son indudablemente necesarios. El profesorado, antes de tomar la decisión de adoptar un material en concreto, debe someter éste a algún tipo de valoración desde una perspectiva crítica. Pero son análisis, por así decirlo, estáticos. El problema que plantean, de cara a la investigación educativa, viene dado porque no nos dicen nada acerca de lo que de verdad se hace con esos manuales cuya calidad se somete a cuestionamiento en los estudios teóricos.

Un análisis de contenido puede poner de manifiesto la selección cultural, la interpretación de la realidad social o las dimensiones ideológicas subyacentes a los textos escolares. Como mucho, teniendo presentes las informaciones obtenidas a partir de la descripción e interpretación de un determinado material, podremos intuir posibles efectos en el alumnado derivados de la presencia en él de sesgos, informaciones poco actualizadas, estereotipos, distorsiones, silenciamientos u ocultamientos, etc. Quizá también sea posible efectuar algún tipo de inferencias acerca de las condiciones de producción de los libros de texto en cuanto a tendencias ideológicas de una determinada editorial o proponer alternativas prácticas que permitan mejorarlos. Pero limitarse a este tipo de análisis conlleva el olvido de uno de los elementos fundamentales de todo proceso de comunicación, los destinatarios del mensaje, que, en nuestro caso, son el profesorado y el alumnado. Lo que realmente nos interesa conocer es cómo funcionan los libros de texto en sus contextos de uso habitual, las aulas. Lo verdaderamente importante no son sólo los contenidos, sino lo que ocurre

posteriormente con esos contenidos.

Cuando las editoriales confeccionan sus manuales, tienen en mente, por encima de todo, al profesorado y a las autoridades educativas pertinentes. Su objetivo principal se sitúa en la obtención de las mayores cotas posibles de beneficios económicos. Las autoridades educativas son quienes en primer lugar determinarán, a través de la concesión de la oportuna autorización, si un determinado proyecto de elaboración de un material se ajusta a las prescripciones oficiales establecidas. De ahí que éstas constituyan el primer punto de mira de las casas editoriales. Posteriormente, cuando el texto ha sido ya aprobado, es el criterio del profesorado el que prevalece. Este último es quien en definitiva decidirá, en última instancia, si el material es considerado apto o no para ser utilizado en sus aulas. En la cadena de decisiones sobre el currículum, los libros de texto actúan como mediadores entre las directrices dictadas por la Administración y el colectivo docente, garantizando así el control por parte de ésta sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de tener en cuenta a los destinatarios de los libros de texto, profesorado y alumnado, apunta hacia nuevas vías de indagación no demasiado exploradas hasta el momento. Los estudios sobre los libros de texto en sí mismos, estáticos y no contrastados con la práctica del uso que de ellos se lleva a cabo en el aula, han de ser complementados con investigaciones etnográficas críticas que nos informen acerca de las lecturas que profesorado y alumnado hacen de los mismos en función de sus experiencias personales y biografías, así como de los conocimientos adquiridos por otras fuentes como los medios de comunicación, por poner un ejemplo. Las preguntas que desde este enfoque se plantean al investigador o investigadora se articularían en torno a dos grandes núcleos: ¿Cuál es el uso que el profesorado hace de los libros de texto en el aula? ¿Cómo reaccionan los alumnos y alumnas ante las informaciones que éstos ofrecen? Concebir el aula como un lugar activo de producción y construcción de significados, como un lugar donde el conocimiento y las concepciones de la realidad social han de someterse a indagación y cuestionamiento, abre nuevos campos de investigación en los que es preciso sumergirse.

Apuntamos seguidamente algunos de los interrogantes a los que podría dirigir su atención un estudioso o estudiosa interesado en profundizar en las dos grandes cuestiones antes apuntadas: ¿Utiliza el profesorado el libro de texto simplemente como guía para la planificación de las clases? ¿Sigue el orden que éste propone? ¿Lo complementa con otro tipo de materiales? ¿Es el libro de texto el recurso que domina la actividad instruccional en el aula? ¿Desarrolla el profesorado todas las actividades propuestas en él? De entre las distintas informaciones y ejercicios ofrecidos, ¿en cuáles incide más? ¿cuáles omite? No debemos olvidar que un determinado material claramente sexista o racista puede dar lugar a prácticas contrahegemónicas orientadas hacia la crítica de éste. Que dichas prácticas tengan o no lugar en el aula depende, fundamentalmente, del papel del docente, de las decisiones que éste adopte. ¿Tienen lugar realmente este tipo de prácticas contrahegemónicas en nuestras aulas? ¿Qué actitudes adopta el profesorado ante las cuestiones sociales conflictivas o controvertidas?

Por lo que respecta a nuestros alumnos y alumnas, nos interesa conocer cuáles son sus reacciones ante las informaciones contenidas en los libros de texto, ya que no podemos considerarlos como meros receptores pasivos que se limitan a aprender de manera acrítica aquello que se les pretende enseñar. Su papel como constructores activos de significados ha de llevarnos a centrarnos en el estudio de sus interpretaciones, sus visiones de la realidad. Resultaría igualmente interesante observar su grado de participación en función del tipo de tarea o el estudio de las interacciones que se producen entre el alumnado y entre éste y el profesorado. Sabido es que la práctica del aula se manifiesta a través de las tareas y que los libros de texto condicionan éstas en buena medida.

La imperiosa necesidad de saber más sobre cómo operan los libros de texto en sus contextos de utilización real, las aulas, ha sido puesta de manifiesto por distintos investigadores. Rob GILBERT (1989, pág. 68) insiste en que nunca se podrá concluir con certeza que el significado ideológico de un texto, tal como éste es interpretado por el investigador o investigadora, se realizará de manera similar en el discurso del aula, ya que las prácticas lectoras de profesorado y alumnado constituyen importantes procesos en la

producción de significados que un simple análisis de contenido tradicional no permite abordar.

Susan STODOLSKY (1991), tras aludir al importante papel que juegan los libros de texto en la determinación de las prácticas educativas, señala cómo, a pesar de ello, los estudios dedicados al análisis del modo en que se utilizan son escasos. Si bien esta autora se centra sobre todo en el estudio de las tareas, sus observaciones en cuanto a las insuficiencias de las investigaciones en el campo se ajustan perfectamente al contexto de nuestro trabajo:

“Es evidente que precisamos de más información sistemática sobre el uso que los maestros hacen de los libros de texto y de las guías. Aunque está bien documentada la presencia casi universal de los libros de texto en las escuelas primarias, es preciso poner mucha atención en el uso que se les da en el aula. Dicho más específicamente, necesitamos estudiar hasta qué punto los maestros aplican los procesos que les recomiendan las guías y en qué medida siguen el orden del libro de texto” (Susan STODOLSKY, 1991, pág. 135).

Michael W. APPLE (1996a) apunta igualmente hacia la necesidad de ampliar las investigaciones sobre libros de texto hacia la interpretación de significados que realizan profesorado y alumnado a partir de su lectura, indicando que de un texto pueden efectuarse múltiples lecturas, así como que no podemos afirmar que lo que en él se dice es lo que realmente se enseña y aprende. El estudio de ese proceso de atribución de significados continúa siendo una tarea pendiente:

“No podemos dar por supuesto que lo que está 'en' el texto sea lo que realmente se aprende (...) los profesores tienen un largo historial de mediatización y transformación del material textual cuando lo emplean en el aula. También los estudiantes llevan consigo su propia biografía, con sus componentes de clase, raza, religión y género. Ellos también aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que pasa por conocimiento legítimo. Como han mostrado las etnografías críticas de las escuelas, (...) los estudiantes (y los profesores) no son receptáculos vacíos en los que se deposita el conocimiento. Lo que ocurre no corresponde demasiado a lo que Freire ha llamado 'educación de la acumulación', sino que los estudiantes son constructores activos de los significados de la educación con que se encuentran” (Michael W. APPLE, 1996, pág. 80).

Para este autor, ante un texto, un lector puede adoptar distintas reacciones: dócil,

negociadora y oposicional. La primera conlleva la aceptación del sentido literal de los mensajes; la reacción negociadora, por su parte, supone una aceptación global del texto, si bien se discuten afirmaciones puntuales contenidas en el mismo. La tercera respuesta posible ante la lectura de un texto, la oposicional, implica el rechazo de las tendencias e interpretaciones dominantes en el mismo y una toma de posición por parte del lector o lectora con relación al texto para ponerse del lado de los grupos dominados. Aunque estos tres modelos de reacción en los procesos de lectura difícilmente se presentan de forma pura, este autor recurre a ellos para poner en un primer plano la construcción de respuestas a los textos por parte de las audiencias, la importancia de tener presentes las lecturas activas de estas últimas en función de sus experiencias personales:

“Aún está por hacer el enorme trabajo de mostrar cómo los estudiantes (y los profesores) aceptan, interpretan, reinterpretan o rechazan total y/o parcialmente los textos” (Michael W. APPLE, 1996a, pág. 80).

En la misma línea de las investigaciones antes apuntadas se sitúa la sugerencia realizada por Jurjo TORRES al ocuparse de las críticas realizadas a los libros de texto desde los planteamientos de las teorías de la reproducción:

“Son precisas, por tanto, más investigaciones de corte etnográfico que se concentren en cómo el alumnado, según pertenezca a un determinado grupo social, sexo, raza, nacionalidad, etc., asimila los discursos con los que entra en contacto y produce y crea nuevos significados” (Jurjo TORRES SANTOMÉ, 1991, pág. 112).

Retomando el propósito fundamental de nuestro estudio, la profundización en el tratamiento de los contenidos socioculturales en los libros de texto de Francés, vemos que, como bien se desprende de las precedentes sugerencias de diferentes autores y autoras, se plantea la necesidad de acudir al contexto del aula con objeto de conocer cómo funcionan los textos en la realidad cotidiana. Las argumentaciones que hemos reseñado han estado presentes a la hora de diseñar el estudio de caso que incluimos en esta segunda parte de nuestra investigación, centrado en conocer cómo se abordaban las cuestiones socioculturales en el aula y cuál era el papel que desempeñaba en ella el libro de texto.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La revisión de los distintos estudios sobre libros de texto realizada en la primera parte de este capítulo, junto con la exposición de los principios metodológicos del análisis de contenido, nos llevan a extraer una serie de conclusiones de utilidad para aquellas personas que deseen emprender una investigación sobre libros de texto. Las consideraciones que ofrecemos a continuación han sido tenidas en cuenta por nosotros mismos a la hora de efectuar el análisis de los contenidos socioculturales en un libro de texto que incluimos en el siguiente capítulo:

- Es absolutamente imprescindible explicitar con claridad los objetivos de la investigación, ya que éstos determinarán en buena medida qué medios o herramientas metodológicas se presentan como más adecuados para alcanzarlos.

- El análisis puede centrarse en un único libro de texto, en varios textos o en una muestra. Lo importante es explicar siempre las razones por las que se ha elegido un determinado texto o corpus de textos.

- El análisis de contenido es la técnica mayoritariamente empleada en los estudios sobre textos escolares. Su puesta en práctica puede responder a dos planteamientos metodológicos diferentes: cuantitativo y cualitativo, si bien ambos pueden ser utilizados de modo complementario en una misma investigación, siendo ésta la opción más recomendable.

- En líneas generales, los distintos trabajos hacen hincapié en los siguientes aspectos:

- El análisis cuantitativo, considerado como primer paso, ha de completarse con un análisis cualitativo.
- Los análisis han de perseguir como objetivo el estudio del contenido manifiesto y del contenido latente.
- Es importante tener presente la existencia de dos tipos de discurso en los libros de

texto: discurso icónico (ilustraciones y fotografías) y discurso verbal (texto). En general, los estudios suelen considerar estas dimensiones por separado ante la dificultad de definir unas categorías idénticas para ambas.

- Los criterios seguidos para la clasificación de los datos y la determinación de los indicadores o concreción de las categorías de análisis han de ser explicados con claridad y precisión.

- La determinación de las categorías de análisis puede efectuarse de modo cerrado, estableciendo éstas a priori, o de un modo más flexible, abierto a las modificaciones surgidas del contacto con los datos o incluso definido a posteriori, a partir del examen de los propios materiales.

La necesidad de complementar las aproximaciones cuantitativas al análisis de contenido con enfoques de tipo más cualitativo deriva de las limitaciones que encierran las primeras. Los enfoque cuantitativos, obsesionados por la medición, se interesan por el porcentaje de páginas dedicadas a un determinado tema en relación con el total, el análisis de frecuencias de ocurrencias de referencias previamente establecidas, la asociación de adjetivos o apelativos empleados para referirse a un determinado sexo, grupo étnico, etc. Indican *cuánto*, pero no siempre prestan atención a *cómo*.

En sus orígenes, la utilización en exclusiva de técnicas cuantitativas respondía al deseo de dotar de un mayor rigor científico al estudio de los libros de texto. Se perseguía describir en términos cuantitativos el contenido del significado textual, recurriendo para ello el cómputo de frecuencias de aparición de determinadas palabras u otras unidades semánticas previamente establecidas. Este tipo de aproximaciones al análisis de contenido plantea una serie de dificultades que sintetizaremos en tres:

En primer lugar, la necesidad de elegir una unidad de análisis, ya sea una palabra, una frase, un párrafo u otra similar implica definir los límites dentro de los cuales se establece el significado de un enunciado. Sugerir que una unidad de significación pueda ser aislada conduce a simplificar en exceso el proceso de atribución de significado a un texto por parte

del lector, ignorando que el modo en que un texto está secuenciado y organizado desempeña un papel no menos importante en la construcción del significado que los elementos individuales del mismo. En un análisis cuantitativo de contenido, las unidades de análisis son tratadas como elementos discretos, no afectados por su localización concreta en un discurso continuo. Este hecho conlleva asumir que una determinada palabra o expresión posee el mismo significado cada vez que aparece en un texto. Esta asunción del significado constante de una palabra dentro de un texto se extiende a otros textos cuando se realizan análisis comparativos de frecuencias, perdiéndose de vista el contexto de referencia, que confiere también significado a las unidades semánticas.

En segundo lugar, el análisis cuantitativo de contenido, al basarse fundamentalmente en la frecuencia de lo que está presente, desatiende lo que está ausente, lo que se omite. El criterio de la frecuencia de aparición ignora que frecuencia e importancia no tienen necesariamente que correr parejas. Un análisis de frecuencias proporciona información sobre el número de veces que una determinada referencia aparece en un texto, pero puede ocurrir que este dato en sí mismo no sea significativo, debiendo tomar como criterio, en su lugar, la intensidad de la intencionalidad a causa del mayor efecto que ésta pueda producir. Las limitaciones del cómputo de frecuencias, a la hora de explicar los procesos subyacentes al mantenimiento de estereotipos, las omisiones o las distorsiones de la realidad expresadas de manera sutil o encubierta se hacen patentes. Estas aproximaciones cuantitativas resultan válidas sólo como un primer paso en el análisis de libros de texto que ha de complementarse con otro tipo de análisis más profundo, menos reduccionista y superficial, capaz de dar cuenta de dimensiones subyacentes a los elementos que se someten a medición.

En tercer lugar, en lo que respecta a la pretensión propia de los análisis cuantitativos de alcanzar una total objetividad o imparcialidad en los análisis, ésta no es sino una quimera. La utilización de procedimientos estadísticos no constituye más que un instrumento, una herramienta metodológica que siempre se basa en una serie de elecciones previas en las que la subjetividad del investigador o investigadora se halla necesariamente presente, debiendo hacerse siempre explícitos los posicionamientos de partida. La neutralidad no es posible. El

conocimiento se encuentra atravesado por un conjunto de opciones de valor e intereses ideológicos, políticos y económicos en relación con los cuales es necesario definirse. De ahí que la simple cuantificación de los distintos elementos encerrados en los libros de texto se revele como insuficiente para dar cuenta de las visiones del mundo e interpretaciones de la realidad social vehiculadas a través de ellos, cuestiones éstas que han de ser abordadas desde planteamientos metodológicos cualitativos.

Para finalizar, nos gustaría señalar que las técnicas de análisis de contenido, tanto en su perspectiva cuantitativa como cualitativa, tal y como han sido aplicadas al estudio de los contenidos de los libros de texto en los trabajos revisados, se han centrado en analizar el texto en sí mismo, con independencia de su uso, de su funcionamiento en la práctica. Para conocer en profundidad cuál es el impacto real de los libros de texto en las aulas se requiere completar este tipo de análisis con estudios etnográficos. Una investigación de corte etnográfico se centraría en el análisis de la utilización de los libros de texto con objeto de conocer el proceso de construcción de significados que a partir de ellos realizan el profesorado y el alumnado.

CAPÍTULO VI

LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA: UN MODELO ANALÍTICO

LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN MODELO ANALÍTICO

El estudio que ofrecemos en el presente capítulo encuentra su justificación en la necesidad de someter a valoración crítica por parte del profesorado los recursos didácticos potencialmente utilizables en las aulas, entre los que sigue ocupando un lugar prominente el libro de texto. El propósito fundamental del mismo es analizar un libro de texto de Francés elegido al azar de entre los publicados recientemente por las diferentes editoriales para su uso en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria, desarrollando un modelo analítico que permita someter a examen el tratamiento otorgado a los contenidos socioculturales con el fin de sacar a la luz las dimensiones ideológicas subyacentes a los mismos.

En el Capítulo IV nos ocupábamos de analizar las prescripciones dictadas desde la Administración para el área de Lenguas Extranjeras. Veíamos allí que los planteamientos de la actual reforma educativa en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera asignaban a ésta un papel privilegiado de cara a favorecer en el alumnado el desarrollo de actitudes positivas hacia realidades culturales distintas de la propia, contribuyendo así de manera importante a la formación integral del mismo y proporcionándole una educación multicultural considerada como fuente de enriquecimiento personal. Por otra parte recordaremos que la LOGSE consideraba como finalidad prioritaria de la educación proporcionar al alumnado una formación plena dirigida hacia el desarrollo de la capacidad para ejercer crítica y solidariamente, en una sociedad plural, la tolerancia, la libertad y la solidaridad. Se destacaba igualmente en la ley el importante papel que compete a la educación de cara al avance en la lucha contra las discriminaciones y desigualdades sociales, cualquiera que sea la naturaleza de estas últimas.

Estas declaraciones de intención acerca de los beneficios derivados del aprendizaje de una lengua extranjera encontraban su traducción en los cuatro bloques de contenidos incluidos en el Diseño Curricular Base, figurando los aspectos socioculturales en el cuarto grupo.

Llegamos así al momento de contrastar hasta qué punto las concepciones de la realidad social vehiculadas por el libro de texto responden a esas normas prescritas a nivel oficial. Al mismo tiempo, tendremos ocasión de comprobar en qué medida todos esos condicionantes externos relacionados con el contexto de correlaciones de poderes y países en la escena internacional en que hemos de situar la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo de un país en un momento sociohistórico concreto encuentran su reflejo en los manuales destinados a ser utilizados por profesorado y alumnado en nuestras instituciones escolares. Es el momento de ocuparnos, por ejemplo, de someter a valoración crítica cómo se recoge en un libro de texto de Francés de la etapa de Secundaria Obligatoria un tema como el de los países en que se habla Francés en el mundo. Ello nos conduce a retomar los planteamientos relativos a la Francofonía expuestos al abordar las actuaciones emprendidas por Francia a lo largo de la historia para asegurar la difusión de su lengua en el mundo.

Entre nuestras intenciones figura el poner de manifiesto cómo los aspectos socioculturales implícitos y explícitos en un recurso didáctico como el libro de texto pueden entrar en conflicto con ese pretendido objetivo de contribuir a la educación multicultural del alumnado pese a contar con el beneplácito de las instancias educativas correspondientes para ser utilizados en las aulas. Cabe plantearse, como hipótesis de trabajo, hasta qué punto los libros de texto de lengua extranjera -no sólo los de Francés, sino también los de Inglés- ofrecen una representación del universo social ajustada a la realidad, en qué medida se incluyen o excluyen las dimensiones conflictivas de ésta y se ofrecen modelos opuestos a las concepciones socialmente imperantes. Es importante también prestar atención a la exactitud y precisión con que se presentan las informaciones culturales contenidas en los mismos, así como a la perspectiva, etnocéntrica o no, desde las que éstas son abordadas. Un buen número de críticas a los libros de texto se han dirigido hacia la presencia de sesgos, estereotipos, informaciones erróneas, distorsiones de la realidad por omisión u ocultación, etc. De poco vale hablar de educación multicultural si el concepto de cultura presentado en los textos escolares es enfocado desde una perspectiva monolítica y homogeneizadora, que no reconoce las diferencias culturales en el seno de una misma sociedad como elemento de enriquecimiento y no valora éstas como un elemento positivo.

La naturaleza eminentemente práctica de esta parte de nuestra investigación nos ha llevado a centrarnos fundamentalmente en el desarrollo de los procedimientos metodológicos a que recurrimos para su realización, procedimientos inspirados en el análisis de contenido de los que nos hemos ocupado en el Capítulo V y que exponemos con detalle en el apartado correspondiente al diseño. Nuestro deseo era elaborar una serie de instrumentos facilitadores de la recogida de datos que pudiesen ser utilizados en posteriores análisis sobre los contenidos socioculturales en los libros de texto de Lenguas Extranjeras. Los frutos de este trabajo se presentan en el Anexo IV.2, donde incluimos un conjunto de modelos de fichas para someter a valoración crítica la representación del universo sociocultural ofrecida por los manuales de esta materia.

Nuestra pretensión última era aplicar el modelo analítico elaborado al libro de texto empleado en el contexto en que llevamos a cabo la investigación empírica que presentamos en los dos capítulos siguientes. Recordaremos aquí que dicha investigación, concebida como un estudio de caso, tenía como objetivo conocer cómo se abordaban los contenidos socioculturales en un aula de Francés correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, analizando la influencia ejercida por el manual a la hora de desarrollar los mencionados contenidos.

1. DISEÑO DEL MODELO

Como ya indicamos en la introducción, el propósito fundamental del presente estudio es proceder a un análisis pormenorizado del tratamiento de los aspectos socioculturales en un libro de texto para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera correspondiente al nivel de la ESO. El objetivo del análisis se centra en sacar a la luz las dimensiones ideológicas subyacentes a la visión de la sociedad y la cultura que ofrece.

Un objetivo más específico es la elaboración de un conjunto de instrumentos facilitadores de la recogida de datos que puedan servir como ayuda o guía en la realización de posteriores análisis con metas análogas a las del presente.

En otro orden de cosas, pretendemos proponer algunas alternativas a las visiones homogeneizadoras de los libros de texto más acordes con los planteamientos de una educación multicultural.

1.1 Metodología

Inscribimos el estudio llevado a cabo en el marco de una perspectiva cualitativa en sentido amplio. Para su realización hemos recurrido a los procedimientos metodológicos del análisis de contenido. La anterior afirmación no implica que hayamos renunciado a la cuantificación como herramienta para la obtención de datos. Situarnos en una perspectiva cualitativa o interpretativa explica, por otra parte, el que hayamos optado por el análisis de un único libro. Es este un aspecto que nos separa de los análisis de contenido más tradicionales, que se caracterizan por trabajar con muestras representativas con el fin de extrapolar los resultados obtenidos a un universo más amplio que el de los materiales concretos analizados. Nuestra meta no es la obtención de unos resultados generalizables a todos los libros de texto. Simplemente nos proponemos estudiar en profundidad una realidad concreta, un libro de texto en particular, con objeto de describirla e interpretarla, desarrollando un conjunto de procedimientos analíticos susceptibles de ser empleados como guía orientativa de ulteriores estudios.

Cuando en nuestro anterior Capítulo V expusimos los principios metodológicos del análisis de contenido, señalamos que no existía una única forma de llevarlo a la práctica. Podemos afirmar que contamos con una serie de pautas más o menos generales y estudios previos que pueden servirnos como guía, pero nada más. Laurence BARDIN insiste en que en el análisis de contenido

“No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables. (...) La técnica del análisis de contenido adecuada al campo y objetivos perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi” (Laurence BARDIN, 1986, pág. 23).

Pese a esta ausencia de criterios claramente definidos, en el apartado dedicado al análisis de contenido de nuestro anterior capítulo describimos los pasos a seguir para la puesta en práctica de la técnica de análisis categorial. A ese procedimiento, que facilita la clasificación del contenido en categorías, hemos recurrido en esta parte de la investigación.

Como metodología, el análisis de contenido presenta la gran ventaja de que puede ser aplicado a toda clase de comunicaciones y a una enorme variedad de materiales, tanto verbales como no verbales. Partimos de la base de considerar que en el libro de texto se superponen dos tipos de códigos, el icónico y el lingüístico, que interactúan de cara a la producción de significados. El estudio de ambos códigos puede ser abordado, no obstante, de manera independiente.

En el presente trabajo nos ocuparemos tan sólo del código icónico, efectuando un análisis de contenido del total de imágenes de un libro de texto. La enorme riqueza de materiales con soporte visual propia de los libros de texto de lenguas extranjeras justifica en buena medida nuestra decisión.

De acuerdo con las sugerencias apuntadas por Eduardo LÓPEZ-ARANGUREN (1996, pág. 475), para la delimitación de las categorías a utilizar en un análisis de contenido puede echarse mano de dos tipos de fuentes:

1º) el marco teórico en que se inscribe la cuestión a analizar, donde la revisión de anteriores investigaciones sobre el tema puede aportar pautas; y

2º) el propio material a analizar, cuyo examen minucioso por parte del investigador o investigadora indicará posibles pistas para la formulación de principios clasificatorios.

Las categorías utilizadas en nuestro trabajo son producto de la combinación del recurso a ambos tipos de fuentes. La revisión bibliográfica de anteriores estudios sobre libros de texto efectuados en España y en otros países nos aportó algunas ideas en relación con las posibles dimensiones a considerar, mientras que otras fueron surgiendo como consecuencia

del contacto con el propio material analizado.

1.2 Fases de la investigación

En el curso de nuestro proceso investigador, distinguimos dos grandes etapas: pre-análisis y análisis. Especificamos a continuación las actuaciones emprendidas en cada una de ellas:

a) Etapa de pre-análisis.

1. Selección del texto a analizar
2. Lectura global del mismo con objeto de efectuar una primera aproximación a su contenido (estudio de la estructuración global, estructura de las Unidades Didácticas, temas abordados, comprobación de la existencia o no de una sección específica destinada a la profundización en los aspectos socioculturales, posibles campos de análisis, etc.).
3. Delimitación de pautas o criterios a seguir en el análisis.
4. Realización de una prueba piloto para comprobar la idoneidad de criterios establecidos.

b) Análisis propiamente dicho.

1. Análisis del conjunto del libro en base a los criterios establecidos.
2. Revisión de criterios durante la realización del análisis a partir del contacto con los datos.
3. Redacción de conclusiones.

1.3 Criterios de selección del texto analizado

Partiendo de las novedades lanzadas al mercado para la asignatura de Francés entre los años 1995 y 1999 por parte de las editoriales con mayor implantación en nuestro país para la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, confeccionamos un primer listado de libros

de texto. El total de manuales considerado ascendía a 27 (Cfr. Cuadro 6.1).

CUADRO 6.1.- Relación de libros de texto utilizada como base para la selección del manual escogido.

N°	EDITORIAL	TÍTULO	NIVEL	AÑO DE EDICIÓN
1	Alhambra-Longman	<i>Étoiles</i>	0,0416667	1995
2	Alhambra-Longman	<i>Étoiles</i>	1b	1995
3	Alhambra-Longman	<i>Étoiles</i>	0,0833333	1996
4	Alhambra-Longman	<i>Étoiles</i>	2b	1996
5	Anaya	<i>Francés</i>	I	1995
6	Anaya	<i>Francés</i>	II	1995
7	Anaya	<i>Francés</i>	III	1996
8	Edelsa-Hatier-Didier	<i>Quartier Latin</i>	0,0416667	1997
9	Edelsa-Hatier-Didier	<i>Quartier Latin</i>	1b	1997
10	Edelvives	<i>Allons-y!</i>	1	1996
11	Edelvives	<i>Allons-y!</i>	2	1997
12	Edelvives	<i>On continue!</i>	3	1998
13	Hachette	<i>Café-crème</i>	1	1997
14	Hachette	<i>Café-crème</i>	2	1997
15	Hachette	<i>Le Nouvel Espaces</i>	0,0416667	1995
16	Hachette	<i>Le Nouvel Espaces</i>	1b	1995
17	Hachette	<i>Le Nouvel Espaces</i>	0,0833333	1996
18	Hachette	<i>Le Nouvel Espaces</i>	2b	1996
19	Hachette-SM	<i>Nouveau Rythmes Jeunes</i>	1	1998
20	Hachette-SM	<i>Nouveau Rythmes Jeunes</i>	2	1998
21	Hachette-SM	<i>Nouveau Rythmes Jeunes</i>	3	1998
22	Hachette-SM	<i>Nouveau Rythmes Jeunes</i>	4	1998
23	Heinemann	<i>Aventure</i>	-	1998
24	McGraw-Hill	<i>Prenez la parole</i>	3	1998
25	Santillana-Clé International	<i>Action!</i>	1	1997
26	Santillana-Clé International	<i>Action!</i>	2	1998
27	Santillana-Clé International	<i>Action!</i>	3	1999

FUENTE: Elaboración propia a partir de los títulos actualmente en el mercado publicados por las editoriales con mayor implantación en nuestro país.

De entre ellos, procedimos a seleccionar uno al azar, resultando elegido *Nouveau Rythmes Jeunes 1*, coeditado por SM y Hachette. Los datos completos del libro figuran en

el Cuadro 6.2.

CUADRO 6.2.- Ficha identificativa del libro de texto analizado

TÍTULO	Nouveau Rythmes Jeunes
AUTORES	G. CAPELLE, M. CAVALLI N. GUIDON
NIVEL	Primero de ESO
FECHA PUBLICACIÓN	1998
EDITORIAL	HACHETTE Y S.M.
ILUSTRACIÓN PORTADA	Fotografía de la Torre Eiffel
Sección específica para profundizar en los contenidos socioculturales	Una por Unidad
Nº TOTAL PÁGS.	111
Nº TOTAL UNIDADES DIDÁCTICAS	8
Nº Secciones de Revisión- Evaluación	3
APÉNDICES	*Revisión gramatical *Vocabulario

1.4 Descripción del material

En este estudio nos ocupamos de analizar únicamente el libro del alumno. No hemos tenido presentes, por consiguiente, las orientaciones pedagógicas dirigidas al profesorado que se proporcionan en el proyecto curricular ni tampoco el resto de materiales complementarios que acompañan al método.

Entre los objetivos declarados explícitamente por los autores en la página introductoria del libro del alumno figura el de presentar el mundo de los adolescentes, sus relaciones familiares y escolares, así como sus aficiones (música, deporte, viajes, juegos, etc.).

El libro comprende un total de 8 unidades divididas en 26 lecciones en las que se ofrecen diálogos cortos, reportajes, juegos e historietas. Cuenta además con dos páginas iniciales en las que se presenta un resumen de los contenidos tratados en las distintas unidades y un apéndice con una sección de fichas gramaticales y otra de vocabulario.

Todas las Unidades comprenden 9 páginas y se estructuran en 6 partes: cuatro lecciones, de las que una está destinada a ampliación de conocimientos socioculturales, un proyecto y una página de recapitulación para repasar los contenidos lingüísticos. Constituye una excepción la Unidad introductoria, cuya estructura no responde al esquema general del resto del libro. Se incluyen, además, 3 secciones de Revisión-Evaluación, la primera después de las Unidades 0,1 y 2; la segunda tras las Unidades 3 y 4; y la tercera después de las Unidades 5, 6 y 7.

1.5 Dimensiones del análisis

Dado que a través del estudio de las imágenes pretendíamos profundizar en la visión de la sociedad y de la cultura que se ofrecía en el libro de texto, articulamos nuestro análisis en torno a dos grandes dimensiones.

Por un lado, tomamos como eje central al personaje con el fin de descubrir, por medio de su estudio exhaustivo, cómo se representaba el universo social. Deseábamos conocer con detalle el modo en que aparecían reflejados los sexos masculino y femenino, si las imágenes incluían o no a personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios y, en caso afirmativo, de qué manera se las presentaba. También nos interesaba conocer si se incluían personajes de todos los segmentos de edad. En este nivel efectuamos un doble análisis, a la vez cuantitativo y cualitativo. Para su realización nos inspiramos en numerosos trabajos previos como los de Nuria GARRETA y Pilar CAREAGA (1987), Marina SUBIRATS (1993), el colectivo C.O.E.N.S. (1992) y Julia Victoria ESPÍN y otras (1996). Los datos recogidos en un primer momento por procedimientos cuantitativos -cómputo de frecuencias de aparición de determinadas características y posterior transformación en porcentajes- fueron puestos en

relación con los contextos temáticos de aparición, lo que permitió añadir nuevos matices a los resultados obtenidos previamente.

En esta primera parte del trabajo en que tomamos como unidad de análisis al personaje, los aspectos considerados fueron los siguientes:

1. Características.
2. Protagonismo.
3. Profesiones.
4. Actividades no profesionales.

Para la recogida de datos correspondientes a cada uno de estos apartados se elaboraron una serie de modelos de fichas con las distintas categorías consideradas en cada caso. Dichas fichas, que figuran en el Anexo IV.2, pueden servir de guía para la realización de estudios similares al presente. Los datos fueron recogidos primero por separado en cada Unidad y posteriormente vaciados en una ficha-matriz específicamente confeccionada con la intención de obtener los datos correspondientes al total de Unidades.

Por otro lado, tomando como referente los temas tratados en las distintas Unidades, analizamos las imágenes agrupándolas en cuatro categorías temáticas. En esta segunda parte del trabajo, la búsqueda e identificación de imágenes correspondientes a cada categoría se realizó de manera transversal a lo largo de todo el libro, recogiendo los datos por Unidades. No obstante, dado que cada Unidad se dedicaba específicamente a un tema, ofrecemos entre paréntesis las que guardan una relación más estrecha con cada categoría temática concreta.

1. Imágenes portadoras de informaciones culturales, tanto relativas a Francia como a otros países (Unidades 0 y 1).
2. Imágenes relativas a la familia (Unidad 2).
3. Imágenes referidas a la escuela (Unidad 3).
4. Imágenes relacionadas con intereses, aficiones y ocupaciones de los jóvenes en el

tiempo libre (Unidades 4, 5, 6 y 7).

A la hora de efectuar la clasificación de imágenes por temas, dadas las dificultades que entrañaba el análisis de las correspondientes a la historieta con viñetas que figura en cada Unidad sin recurrir al texto, decidimos prescindir de éstas. Solamente las hemos considerado en la categoría temática de la escuela porque la primera historieta, diferente a las del resto de Unidades, presentaba el desarrollo de una clase de Francés y contenía imágenes altamente significativas por sí mismas con independencia del texto.

En ambas dimensiones del análisis, personajes y temas, para la recogida de datos, las imágenes correspondientes a las tres secciones de Revisión-Evaluación (Cfr. Descripción del material, pág. 394) fueron adscritas a las de las Unidades a que remitían, quedando distribuidas según se detalla en el Cuadro 6.3:

CUADRO 6.3.- Adscripción de las imágenes de las secciones de Revisión-Evaluación a las distintas Unidades.

Revisión-Evaluación	Total imágenes	Adscripción a Unidades
1 (págs. 37-38)	4	Adscritas en su totalidad a la Unidad 2, dedicada al contexto escolar, porque guardaban estrecha relación con ella.
2 (págs. 63-64)	9	- 4 adscritas a la Unidad 3, dedicada a la familia - 5 a la Unidad 4, consagrada a la música
3 (págs. 97-98)	7	- 2 adscritas a la Unidad 5, dedicada al deporte - 1 a la Unidad 6, consagrada al ocio - 5 a la Unidad 7, cuyo tema eran las vacaciones

Por lo que respecta a la primera imagen del libro del alumno (pág.6), que aparece antes de dar comienzo la Unidad 0, cuyo tema es la toma de contacto con Francia y la cultura francesa, fue adscrita a ésta.

Hemos puesto especial empeño en explicitar con total claridad los distintos pasos que fuimos dando para la recogida y análisis de los datos del código icónico. Las decisiones

tomadas en cada momento del proceso investigador se detallan en la exposición de nuestros análisis de personajes y temático.

2. ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES EN LAS IMÁGENES

Como ya indicamos a la hora de exponer las dimensiones del análisis, nuestro deseo era someter las imágenes a un estudio exhaustivo con objeto de analizar, a través de las características de los personajes, qué representación se ofrecía en el manual del universo social. Entre las características consideradas incluimos la edad, el sexo y la pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios. Aparentemente, el libro no contenía sesgos sexistas. Personajes masculinos y femeninos alternaban en las imágenes y semejaban hallarse representados en la misma medida. Sin embargo, un análisis a nivel más profundo permitió constatar que ello no era así. Algo análogo podemos afirmar en relación con los personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, que también se hallaban claramente presentes, si bien el estudio detallado de los contextos en que figuraban permitió aportar ciertas matizaciones con respecto a su inclusión.

Junto con la identificación de los personajes en términos de las categorías apuntadas, nos ocupamos de estudiar la distribución del protagonismo, las profesiones representadas y las ocupaciones de carácter no profesional.

2.1 Distribución de imágenes en función de la presencia /ausencia de personajes humanos

Dado que en un primer momento el objetivo de nuestro estudio era analizar los personajes en las imágenes, procedimos a clasificar estas últimas en función de la presencia/ausencia de personajes humanos.

Dentro de las imágenes con personajes humanos, nos encontramos con algunas escenas colectivas o borrosas en las que la identificación resultaba poco menos que imposible,

por lo que tomamos la decisión de desechar todas las que planteaban dudas a la hora de contar el número de personas que aparecían. De ahí que introdujésemos una casilla para imágenes con personajes humanos no identificables. Optamos, no obstante, por considerar como identificables aquellas en las que figuraban de manera nítida personas en un primer plano que era posible contar, aún cuando existiesen otras en el fondo imposibles de distinguir. Por otra parte, para establecer el total de imágenes del libro, cuando nos encontrábamos dentro de un mismo ejercicio con varias imágenes claramente separadas o sin conexión entre sí, decidimos contabilizarlas de manera independiente.

En la Tabla 6.1 figuran los resultados de esta primera clasificación utilizada como punto de partida para el cómputo del total de personajes del libro. Los datos se refieren al número de imágenes contabilizadas en el libro de texto, divididas en imágenes con personajes humanos e imágenes sin personajes humanos.

TABLA 6.1 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA/AUSENCIA DE PERSONAJES HUMANOS				
	U.D.	IDENTIFICABLES	NO IDENTIFICABLES	TOTAL
CON PERSONAJES HUMANOS	0	22	2	24
	1	25	3	28
	2	24	9	33
	3	34	5	39
	4	32	5	37
	5	38	3	41
	6	21	6	27
	7	18	3	21
TOTAL		214	36	250
SIN PERSONAJES HUMANOS	0	11		11
	1	10		10
	2	9		9
	3	4		4
	4	4		4
	5	6		6
	6	11		11
	7	7		7
TOTAL		62		62
TOTAL				312

Como puede verse en la anterior Tabla, el total de imágenes contabilizadas en el libro ascendía a 312, de las cuales 250 contenían imágenes con personajes humanos. De estas 250, fueron analizadas un conjunto de 214 que correspondían a aquellas en las que era posible contabilizar a los personajes y representaban un 85,6% del total de imágenes. No fueron analizadas, por consiguiente, 36 imágenes (14,4%) debido a que se trataba de escenas colectivas o poco claras y no era posible contabilizar y/o identificar a las personas que aparecían en ellas.

2.2 Características de los personajes

Recordamos aquí que nuestro interés se centraba en conocer, a través del estudio de los actores, qué representación del universo social ofrecía el libro de texto que estábamos sometiendo a examen. Para ello, necesitábamos ahondar en las características de los personajes que aparecían en el conjunto de fotografías e ilustraciones. En las líneas que siguen explicamos el proceso seguido para la recogida de datos identificativos de los mismos.

Una vez determinado el número de imágenes con personajes humanos identificables que existían en el conjunto del libro (recordamos que eran 214, como figura en la Tabla 6.1), iniciamos el cómputo y clasificación de cada personaje que aparecía, ateniéndonos para ello a los siguientes categorías:

Primera categoría: género. En el interior de la misma distinguimos dos subcategorías, personajes masculinos y personajes femeninos.

Segunda categoría: pertenencia o no pertenencia a grupos étnicos minoritarios. Fue necesario introducir una subcategoría con el encabezamiento no identificable debido a que, en alguna ocasión, encontramos dificultades a la hora de determinar si el personaje podía ser adscrito sin ambigüedades a uno de los dos subgrupos señalados. Como puede comprobarse en la Tabla del vaciado de datos del total de las Unidades Didácticas del libro (Anexo IV.1), los casos dudosos fueron poco significativos.

Tercera categoría: edad. Distinguimos aquí tres grandes subcategorías, Infancia-adolescencia, población activa y tercera edad. Nos vimos en la obligación de considerar conjuntamente la infancia y adolescencia porque, si bien clarísimamente en el libro predominaban los adolescentes, algunas imágenes presentaban dudas a la hora de decidir si se representaba en ellas a un niño, niña o adolescente. De todas maneras, la distinción entre ambos grupos no resultaba demasiado significativa para nuestros objetivos. Codificamos al personaje dentro de la subcategoría población activa cuando claramente se trataba de un adulto en edad laboral y no de un adolescente o persona de la tercera edad. En la subcategoría de la tercera edad incluimos a aquellos personajes a los que claramente se pretendía representar como ancianos o ancianas que no desarrollan ninguna actividad profesional. Nos vimos igualmente en la obligación de incluir, además de los tres segmentos de edad referidos, una cuarta subcategoría que rotulamos como no identificable porque también había alguna imagen en la que no podíamos determinar claramente, sin recurrir al texto, si se trataba de un adolescente o de una persona adulta en edad trabajadora.

Para la recogida de datos relativos a las características de los personajes, elaboramos un modelo de ficha con las categorías en base a las cuales procederíamos a la clasificación de cada personaje que nos encontrásemos en las imágenes. Los datos fueron recogidos para cada Unidad Didáctica por separado en una primera ficha. Posteriormente las fichas con los resultados parciales de cada Unidad fueron vaciadas en una ficha-matriz con objeto de obtener los resultados globales referidos al conjunto del libro de texto (Ver Anexo IV.2, Fichas 1a y 1b).

En la Tablas 6.2 y 6.3 presentamos los datos numéricos y porcentuales resultantes del cómputo del total de personajes en el libro atendiendo a los criterios clasificatorios de edad, sexo y pertenencia o no pertenencia a grupos étnicos minoritarios.

TABLA 6.2
DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA DE PERSONAJES EN LAS IMÁGENES SEGÚN EDAD, SEXO Y
PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS

	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	Total
Infancia/ Adolescencia	184	19	4	207	141	6	1	148	55
Población activa	125	6	0	131	46	2	0	48	179
Tercera edad	6	0	0	6	2	0	0	2	8
No identificable	0	0	0	0	2	0	0	2	2
Total	315	25	4	344	191	8	1	200	544

NOTA.- La relación detallada de personajes por Unidades puede consultarse en el Anexo IV.1, Tabla I.

TABLA 6.3
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PERSONAJES EN LAS IMÁGENES SEGÚN EDAD, SEXO Y
PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS

	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	Total
Infancia/ Adolescencia	33,82	3,49	0,74	38,05	25,92	1,1	0,18	27,2	65,25
Población activa	22,98	1,1	-	24,08	8,45	0,37	-	8,82	32,9
Tercera edad	1,1	-	-	1,1	0,37	-	-	0,37	1,47
No identificable	-	-	-	-	0,37	-	-	0,37	0,37
Total	57,9	4,59	0,74	63,23	35,11	1,47	0,18	36,76	99,99

Considerando como referente el total de los 544 personajes analizados y la distribución de los mismos en función de edad, sexo y pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, se aprecia lo siguiente:

1°.- Con respecto a los distintos segmentos de edad, la categoría infancia-adolescencia es la que se halla más representada, incluyéndose en ella un 65,25% del total de personajes del libro. En el extremo opuesto se sitúa la tercera edad, categoría a la que pertenecen tan solo un 1,47% de los personajes masculinos y femeninos. De ello se deduce claramente que la tercera edad cuenta con una escasa representación en el conjunto del manual. Además, del total de 8 personajes pertenecientes a este grupo, 7 aparecen como abuelos o abuelas en el contexto de la unidad familiar.

La sobrerrepresentación en el segmento infancia-adolescencia concuerda con el objetivo declarado en la página introductoria del libro de texto por los autores: su intención es ofrecer una visión del mundo de los adolescentes.

2°.- Atendiendo a la dimensión de género, en el conjunto del manual analizado predominan los personajes masculinos, cuyo número asciende a 344 (62,23%) frente a los femeninos, que son sólo 200 (36,76%).

Esta diferencia numérica favorable al sexo masculino se mantiene en todos los segmentos de edad, si bien un examen comparativo más detallado de las cifras en el interior de cada uno de ellos permite introducir las siguientes matizaciones:

- las diferencias en cuanto a la representación de personajes masculinos y femeninos son menores en el grupo de la infancia-adolescencia, donde aparecen 207 varones (38,05%) frente a 148 mujeres (27,20%).

- este desequilibrio entre hombres y mujeres se presenta de manera muy acusada en

las categorías de personajes pertenecientes a la población en edad activa y tercera edad. Así, en el primer grupo, nos encontramos con 131 varones (24,08%) y sólo 48 mujeres (8,82%), lo que indica que el número de personajes masculinos triplica al de femeninos. Lo mismo puede afirmarse con respecto a la tercera edad, donde la cifra de varones se eleva a 6 (1,10%), mientras que sólo hay 2 mujeres (0,37 %).

3°.- Por lo que respecta a la dimensión pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, nos encontramos con un total de 33 personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, de los cuales 25 (4,59%) son varones y 8 (1,47%) corresponden al sexo femenino. El número de personajes masculinos triplica al de femeninos.

Un estudio por separado de los tres segmentos de edad considerados permite comprobar que no existe representación de personajes masculinos ni femeninos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios en la categoría de la tercera edad. que figura vacía en ambos sexos. En las categorías infancia-adolescencia y población activa sí contamos con personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, tanto masculinos como femeninos.

En todos los segmentos de edad, entre los personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, la cifra de varones supera siempre a la de mujeres. Así, en la categoría infancia-adolescencia, nos encontramos con 19 varones (3,49%), frente a 6 mujeres (1,10%); y en el grupo correspondiente a la población activa hay 6 varones (1,10%) frente a 2 mujeres (0,37%).

El grupo de edad con mayor presencia de personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios corresponde a la categoría infancia-adolescencia.

2.3 Personajes masculinos y femeninos en imágenes individuales y colectivas: análisis

Con objeto de efectuar un estudio a nivel más profundo de esa mayor presencia de

hombres que de mujeres en las imágenes del texto, procedimos a clasificar el total de las imágenes con personajes humanos analizadas, que ascendía a 214, según se tratase de imágenes individuales (un solo personaje) o colectivas (más de un personaje). En las imágenes individuales, en total 86, distinguimos aquellas en las que figuraban varones de las que presentaban mujeres. Por lo que respecta a las imágenes colectivas, cuya cifra se elevaba a 128, diferenciamos cinco posibilidades:

- *imágenes donde sólo apareciesen varones;
- *imágenes donde sólo apareciesen mujeres;
- *imágenes colectivas donde hubiese mayoría de varones;
- *imágenes colectivas donde la mayoría correspondiese a mujeres;
- *imágenes colectivas donde existiese un equilibrio en cuanto a número entre hombres y mujeres.

Los resultados de este análisis se presentan en las Tablas 6.4 y 6.5.

TABLA 6.4 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES INDIVIDUALES SEGÚN SEXO						
	VARONES		MUJERES		TOTAL	
	Número	%	Número	%	Nº	%
IMÁGENES INDIVIDUALES	54	62,79	32	37,21	86	100

TABLA 6.5 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES COLECTIVAS SEGÚN SEXO												
	SÓLO VARONES		SÓLO MUJERES		MAYORÍA VARONES		MAYORÍA MUJERES		EQUILIBRADO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IMÁGENES COLECTIVAS	33	25,79	9	7,03	49	38,28	10	7,81	27	21,09	128	100

NOTA.- La distribución numérica por Unidades correspondiente a las Tablas 6.4 y 6.5 puede verse en el Anexo IV.1, Tabla II.

Por lo que se refiere a las imágenes individuales, se observa una diferencia considerable entre las que presentan varones (62,79%) y las referidas a mujeres (37,21%). Existen por lo tanto más imágenes con un único personaje masculino que con un único personaje femenino.

En cuanto a las imágenes colectivas, es decir, aquellas en que figuran un mínimo de dos personajes, hay un aplastante predominio de los varones, pudiendo extraerse las siguientes conclusiones del análisis de las mismas:

1°.- Hay un mayor número de imágenes colectivas sólo con varones (27,79%) que de imágenes colectivas sólo con mujeres (7,03%).

2°.- Existe un mayor número de imágenes colectivas con mayoría de varones (38,28%) que de imágenes colectivas con mayoría de mujeres (7,81%).

2.4 Protagonismo

Una vez efectuado el cómputo global de los personajes que aparecían en el libro de texto y establecida su distribución atendiendo a sexo, edad y pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, decidimos analizar su importancia en términos del tipo de papel que asumían. Establecimos una distinción entre tres tipos de protagonismo: protagonismo principal en solitario; protagonismo principal compartido, y protagonismo secundario.

Consideramos como protagonista principal en solitario a todo personaje que aparecía claramente en la ilustración como protagonista de la acción frente a otros que simplemente figuraban como acompañantes o espectadores pasivos y no participaban de esa acción de la misma manera.

Cuando el papel principal correspondía a más de un personaje, lo considerábamos como protagonismo principal compartido.

Finalmente, codificábamos el protagonismo como secundario cuando el personaje figuraba en la imagen como no ejecutor de la acción principal o en un papel pasivo, de simple espectador o acompañante.

Los datos relativos al protagonismo fueron recogidos atendiendo, además, a si el personaje era masculino o femenino y pertenecía o no a grupos étnicos minoritarios. No tuvimos en cuenta, sin embargo, la edad.

Los resultados referidos a esta categoría de análisis se presentan en las Tablas 6.6 y 6.7, donde ofrecemos la distribución numérica y porcentual del protagonismo de los personajes atendiendo a las variables antes mencionadas

TABLA 6.6 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA DEL PROTAGONISMO DE LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identifi-cable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identifi-cable	Total	Total
Protagonismo Principal	79	4	2	85	43	1	1	45	130
Protagonismo Secundario	70	7	0	77	37	1	-	38	115
Protagonismo Compartido	166	14	2	182	111	6	-	117	299
Total	315	25	4	344	191	8	1	200	544

NOTA.- Para una relación detallada por Unidades, véase el Anexo IV.1, Tabla III.

TABLA 6.7 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PROTAGONISMO DE LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS								
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS			
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-ficable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-ficable	Total
Protagonismo Principal	60,76	3,08	1,54	65,38	33,08	0,77	0,77	34,62
Protagonismo Secundario	60,87	6,09	-	66,96	32,17	0,87	-	33,04
Protagonismo Compartido	55,52	4,68	6,67	60,87	37,12	2,01	-	39,1

A la luz de las tablas precedentes, la distribución del protagonismo de los personajes en el conjunto de imágenes analizadas arroja los siguientes resultados:

1º.-Comparando los tres tipos de protagonismo, principal, secundario y compartido, los porcentajes correspondientes a cada uno de los sexos se mantienen bastante estables. En todos ellos existe una superioridad del personaje masculino frente al femenino.

2º.-Con respecto al protagonismo principal:

a) Si comparamos los datos globales referidos a hombres-mujeres, de un total de 130 personajes, 85 son varones, lo que supone un 65,38%; y 45 son mujeres, lo que representa un 34,62%. Esto quiere decir que, en términos generales, en el conjunto de las imágenes del libro, los hombres aparecen más como protagonistas en solitario que las mujeres.

b) Atendiendo a la pertenencia-no pertenencia a grupos étnicos minoritarios, creemos conveniente destacar el dato de que, entre los pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, tanto hombres como mujeres aparecen asumiendo el papel de protagonistas principales en solitario, si bien existe una mayor presencia de personajes masculinos en relación con los

femeninos. Así, de un total de 5 personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, 4 son masculinos (3,08%) y sólo uno femenino (0,77%). Entre los no pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, nos encontramos con un total de 79 varones (60,76%) frente a 43 mujeres (33,08%). Estos datos indican que los hombres, también en esta dimensión, se encuentran en número superior como protagonistas principales frente a las mujeres.

2.5 Profesiones

En este apartado expondremos los resultados derivados de la identificación de profesiones desempeñadas por los personajes en las imágenes. Solamente hemos tenido en cuenta aquellas en las que claramente existía un contexto profesional definido. Esto quiere decir que no hemos considerado los roles sociales en el seno, por ejemplo, de la familia, ni tampoco las diferencias en lo que respecta a actividades y ocupaciones de carácter no profesional tradicionalmente atribuidas al sexo masculino y femenino. No hemos contabilizado el número de veces que aparecía la profesión, limitándonos a codificar la presencia de la misma en relación con las características de sexo y pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios del personaje que la ejercía. Al igual que en los casos anteriores, nos ayudamos de una ficha para recoger los datos de cada Unidad por separado, vaciándolos posteriormente en una ficha-matriz con el fin de obtener la relación total de profesiones que aparecían en el libro. La razón de hacerlo así estribaba en que deseábamos interpretar los resultados a la luz del contexto de los temas de las distintas Unidades, ya que existían diferencias en las profesiones representadas según el tema abordado.

Los datos obtenidos, que ofrecemos en el Cuadro 6.4, son altamente reveladores desde un punto de vista cualitativo. Una simple ojeada rápida pone en evidencia, sin entrar en mayores profundidades, una abrumadora presencia del hombre en el mundo laboral, mientras que la mujer apenas se halla representada. Por otra parte, resulta también altamente significativo constatar en qué contextos profesionales nos encontramos con fotografías de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, sean hombres o mujeres.

CUADRO 6.4.- Distribución de profesiones en las imágenes.

PROFESIONES EJERCIDAS POR LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/ NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS				
PROFESIONES	PERSONAJES MASCULINOS		PERSONAJES FEMENINOS	
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios
1. Actor/actriz	*			
2. Agente de policía	*			
3. Alcalde/alcaldesa	*			
4. Árbitro de fútbol	*			
5. Atleta	*	*	*	*
6. Baloncestista	*	*		
7. Batería	*			
8. Camarero/-a	*			
9. Cantante			*	
10. Ciclista	*			
11. Cocinero/-a	*			
12. Corredor/-a de mountain-bike	*			
13. Detective	*			
14. Director/-a de orquesta	*			
15. Estudiante	*	*	*	*
16. Hombre/mujer de negocios	*			
17. Jugador/-a de balonmano	*			
18. Jugador/-a de fútbol	*			
19. Profesor/-a	*		*	
20. Rockero/-a	*			
21. Sacerdote	*			
22. Taxista	*			
23. Trompetista de banda	*			
24. Trompetista de jazz		*		

De una observación minuciosa del cuadro de profesiones que precede pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1.- Una de las profesiones que cuenta con representación en ambos sexos y presencia entre personas pertenecientes y no pertenecientes a grupos étnicos minoritarios es la de estudiante. La explicación de este hecho se encuentra en la existencia de una clara intencionalidad por parte de los autores del libro de poner de manifiesto la diversidad cultural del alumnado en las escuelas francesas. Además, no olvidemos que los autores pretenden representar el mundo de los adolescentes, sus inquietudes, aficiones, contextos significativos, etc. Recordaremos también que, de entre los distintos segmentos de edad, el correspondiente a la infancia-adolescencia era el que obtenía mayores cotas de representación en el libro (Cfr. el apartado donde analizábamos las características de los personajes).

Una manifestación evidente del deseo de transmitir ese mensaje de pluralidad cultural interna en el seno de la sociedad francesa se encontraría en la presencia, entre el grupo de cinco estudiantes que actúa como hilo conductor de los diálogos a lo largo de todo el libro, de un joven francés de origen argelino llamado Karim. La foto de este adolescente aparece prácticamente en todas las Unidades junto con la de sus compañeros. Sin embargo, la inclusión de este ejemplo de diversidad cultural resulta ambigua. Hemos de tener en cuenta que en Francia, los argelinos constituyen un tipo de inmigración aceptada, numerosa y que hoy en día está prácticamente integrada. Esto se debe a que, hasta no hace mucho tiempo Argelia era una colonia francesa, y, como consecuencia de ello, Francia acogió a un importante número de personas procedentes de aquel país a las que concedía los mismos derechos que a los ciudadanos franceses.

Karim es el único muchacho, que no muchacha, de origen no francés del que se nos ofrece una imagen fotográfica, ya que las restantes apariciones de chicos y chicas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios en contextos escolares se encuentran en dibujos creados ex-profeso para el libro de texto, entre los que abundan las representaciones de jóvenes de otras culturas. Frente a ello, son numerosas las fotografías de adolescentes de ambos sexos no pertenecientes a grupos étnicos minoritarios fuera de las de los personajes conductores de los diálogos del libro.

2.- Sólo encontramos representación de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios en contextos profesionales asociados al mundo del deporte y de la música. En el conjunto del libro, están presentes, de manera prácticamente exclusiva, en la Unidad 5, cuyo tema central es el deporte (la única excepción es un trompetista de jazz en la Unidad 4). En esa Unidad 5, encontramos fotografías y dibujos de hombres y mujeres, si bien existen diferencias cualitativas en cuanto a los tipos de deporte practicados por ambos. Así, los dos sexos practican atletismo, mientras que el baloncesto se reserva a los hombres.

3.- Asimismo, en la Unidad dedicada al deporte, se ponen de manifiesto igualmente las diferencias entre las prácticas deportivas asociadas a hombres y mujeres, con independencia de su pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios. Así, por ejemplo, deportes como baloncesto, mountain-bike, ciclismo de competición, fútbol y balonmano sólo son practicados por los hombres, mientras que las mujeres esquían y juegan al tenis o al voleibol.

4.- Frente a las 22 profesiones ejercidas por los varones, a las mujeres sólo se le atribuyen 4, que son atleta de competición, cantante profesional, estudiante y profesora.

2.6 Actividades/ocupaciones no profesionales

Si en el apartado anterior nos limitamos al análisis de actividades propias de contextos profesionales, en éste nos ocuparemos únicamente de señalar aquellas actividades y ocupaciones de carácter no profesional atribuidas tradicionalmente a uno de los dos sexos que hemos encontrado claramente marcadas en el libro. Los resultados se ofrecen en el Cuadro 6.5.

CUADRO 6.5.- Relación de actividades/ocupaciones no profesionales atribuidas tradicionalmente a uno de los dos sexos que aparecen en las imágenes.

ACTIVIDADES/OCUPACIONES NO PROFESIONALES ATRIBUIDAS TRADICIONALMENTE A UNO DE LOS DOS SEXOS QUE APARECEN EN LAS IMÁGENES	
VARONES	MUJERES
*Niño jugando al fútbol (U.3, pág. 49). *Marido sentado en el sofá viendo la televisión (U.3, pág. 48). *Hombre vestido de futbolista con balón de reglamento (U.4, pág. 63). *Adolescente con balón de reglamento bajo el brazo (U.6, pág.98).	*Mujer haciendo la comida (U.3, pág. 48). *Mujer hablando con vecino desde el balcón (U.3, pág. 49). *Mujer cargando con bolsas de la compra (U.4, pág. 63). *Madre sirviendo la comida (U.6, pág. 82).

Por otra parte, como contrapartida, tratamos de encontrar ejemplos de figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al sexo femenino y viceversa. En el Cuadro 6.6 ofrecemos, con especificación de la página y Unidad en que aparecen, la relación completa de las identificadas.

CUADRO 6.6.- Figuras masculinas y femeninas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al sexo contrario.

FIGURAS MASCULINAS EJERCIENDO ACTIVIDADES COMÚNMENTE ASOCIADAS AL SEXO FEMENINO	FIGURAS FEMENINAS EJERCIENDO ACTIVIDADES COMÚNMENTE ASOCIADAS AL SEXO MASCULINO
*Hombre con cesta de la compra (U.2, pág.32) *Marido pasando el aspirador (U.3, pág. 42) *Chico haciendo la cama (U.7, pág.97)	Ninguna

De una comparación de los dos cuadros que anteceden se desprende la existencia de una contradicción en cuanto a los modelos transmitidos a través de las imágenes del texto, ya que algunas de ellas apuntan al mantenimiento de estereotipos convencionales en cuanto a las ocupaciones consideradas como propias de hombres y mujeres, mientras que otras se orientan claramente hacia la ruptura de los moldes tradicionales. Hay que destacar, como dato particularmente revelador, el que no aparezca ningún personaje femenino realizando

actividades comúnmente asociadas al sexo masculino. Por otra parte, y como dato no menos importante, enfatizaríamos el hecho de que todos los ejemplos de personajes masculinos se circunscriben al ámbito doméstico.

3. ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS IMÁGENES

Si la primera parte de nuestro estudio del código icónico en el libro de texto se centró en los personajes, en esta segunda parte articulamos nuestro análisis de las imágenes en torno a cuatro grandes categorías temáticas:

1. Informaciones culturales sobre Francia y otros países.
2. La familia.
3. La escuela.
4. El tiempo de ocio.

Las anteriores categorías no fueron establecidas de antemano, sino que surgieron como consecuencia de la observación minuciosa del manual. Hemos de especificar, además, que, a la hora de asignar imágenes a las distintas categorías, no hemos seguido el criterio de adscripción única. En esta segunda parte, por consiguiente, hemos efectuado un análisis de contenido temático tomando como base los temas a que remitían las imágenes y ayudándonos, para establecerlos, del contexto global del libro de texto y del contexto particular de cada una de las Unidades que lo componían. El objetivo del mismo se centraba en identificar qué contenidos socioculturales podían rastrearse a través del estudio del código icónico en el manual y cómo se trataban éstos, indicando lo que estaba presente y lo ausente. Pretendíamos asimismo determinar la relación existente entre las cuatro grandes categorías temáticas identificadas desde el punto de vista de su frecuencia de aparición.

3.1 Informaciones culturales sobre Francia y otros países

En esta categoría temática hemos incluido las imágenes que contenían elementos portadores de informaciones culturales sobre Francia u otros países en el total de Unidades

del libro. Esta categoría temática se aborda de una manera más específica en las Unidades 0 y 1, dedicadas, respectivamente, a la toma de contacto con Francia y a exponer la situación del francés en el mundo.

Procedimos, por consiguiente, a la identificación, en cada Unidad, de aquellas imágenes que considerábamos significativas desde el punto de vista de la información cultural que proporcionaban. Los resultados de este proceso selectivo se muestran a continuación en la Tabla 6.8:

TABLA 6.8 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES RELACIONADAS/NO RELACIONADAS CON INFORMACIONES CULTURALES DE FRANCIA Y OTROS PAÍSES			
Nº Unidad	Nº imágenes relacionadas	Nº imágenes no relacionadas	TOTAL
0	11	11 + 13 (historieta) = 24	35
1	12	17 + 9 (historieta) = 26	38
2	2	28 + 12 (historieta) = 40	42
3	3	28 + 12 (historieta) = 40	43
4	10	19 + 12 (historieta) = 31	41
5	3	32 + 12 (historieta) = 44	47
6	14	12 + 12 (historieta) = 24	38
7	3	25 + 0 (historieta) = 25	28
TOTAL	58	254	312

NOTA.- La relación detallada de imágenes analizadas con especificación de la Unidad y página en que figuran puede consultarse en el Anexo IV.1, Tabla IV.

Nuestro objetivo a la hora de analizar esta categoría temática se encaminaba en una doble dirección: por un lado, determinar en base a qué elementos se establecía la identidad cultural de Francia; y, por otro, si de alguna manera se privilegiaba a los países del ámbito cultural occidental o bien el libro se presentaba abierto a recoger imágenes del ámbito no occidental.

Para ello efectuamos una segunda selección de aquellas imágenes verdaderamente representativas de la cultura francesa y procedimos a la identificación de las que remitían a

otros países. Nos encontramos así con dos subcategoría de imágenes: una que remitía a Francia y otra que se refería a otros países. Hemos de tener en cuenta, no obstante, que en una misma imagen era posible hallar informaciones de Francia y de otros países, pudiendo ser adscrita a las dos subcategorías consideradas. Incluimos seguidamente en la Tabla 6.9 las imágenes que remiten a otros países distintos de Francia:

TABLA 6.9 RELACIÓN DETALLADA DE IMÁGENES DE OTROS PAÍSES		
Unidad	Págs.	Núm. Imágenes
0	8	3
1	16-17	3
3	50	1
4	57 60	6
5	69	1
TOTAL		14

La presencia de imágenes alusivas a otros países en el libro de texto resulta escasa (sólo 14 en el total de las 312 del libro). Podemos decir, además, que existe un predominio entre éstas de las referencias a países del ámbito cultural occidental. Esta constatación pone en evidencia el marcado carácter francocéntrico y etnocéntrico del manual.

Los países del ámbito cultural no occidental aparecen en el mapa de las páginas 16 y 17, que ofrece una visión de la situación del francés en el mundo (Ver Anexo IV.3, Imagen 4). La presencia de la lengua francesa en esos países guarda una estrecha relación con un pasado histórico de colonialismo, sin que exista una sola alusión a este respecto en todo el libro. En nuestra opinión, la presentación de este mapa no facilita en absoluto la toma de conciencia de la existencia de colonias francesas todavía en la actualidad, como es el caso de La Martinica, La Guayana, La Reunión, La Polinesia francesa, Nueva Caledonia o Guadalupe. La leyenda que acompaña al mapa establece una distinción entre tres niveles de implantación de la lengua: países donde el francés es *lengua materna* (Canadá, Bélgica, Suiza, Luxemburgo y los llamados departamentos o territorios de ultramar); países donde es

lengua de enseñanza privilegiada (Marruecos, Argelia y Túnez, junto con Vietnam, Laos y Camboya; Rumanía y Bulgaria); y, por último, países en los que el francés es *lengua oficial* (todos ellos localizados en el continente africano, como es el caso de Senegal, Costa de Marfil, Camerún, Guinea, Nigeria o el Zaire, por citar algunos).

Este mapa del mundo incluye dos pequeños mapas en detalle de las zonas francófonas de Suiza, Bélgica y Luxemburgo, con lo que nuevamente se nos remite a países del ámbito cultural occidental. Es de destacar, además, que en ningún caso se alude a las situaciones de conflicto lingüístico entre comunidades francófonas y no francófonas en Bélgica o Quebec en Canadá.

En el conjunto del libro se ofrecen únicamente tres fotografías de países que no son Francia: la Torre de Pisa, en Italia (pág. 17), la Sagrada Familia de Barcelona, en España (pág. 17), y una imagen de Canadá en la que aparece la cantante de origen canadiense Céline Dion, presente esta última en otras tres imágenes (págs. 60-61).

Las restantes imágenes con referencias a países del ámbito cultural occidental corresponden a una mapa de Europa (pág. 57), una bandera de la Confederación Helvética (pág. 57), un quiosco de periódicos ingleses (pág. 8) y un cartel de protesta en alemán contra la contaminación en la antigua DDR (pág. 8). Aparece también un letrero en una lengua o dialecto europeo que no hemos podido identificar (pág.8).

Además del mapa que muestra la situación del francés en el mundo, se nos remite a países del ámbito cultural occidental y no occidental en una imagen altamente simbólica (pág. 50) que pretende evocar la coexistencia de una pluralidad de culturas en el mundo (Ver Anexo IV.3, Imagen 3). En ella aparece un grupo de personas ataviadas con trajes típicos acompañadas de banderas de distintos países unidas formando una banda.

A la hora de efectuar un balance acerca de las imágenes que remiten a países distintos de Francia, nuestra crítica se dirige hacia el fuerte francocentrismo del manual. Este enfoque

impide el aprovechamiento de esa presencia de la lengua francesa en un gran número de países como medio para situar su práctica en el contexto de una gran diversidad de valores culturales. En aras a la conformación de una visión del mundo más ajustada a la realidad y verdaderamente abierta a la pluralidad cultural, creemos que sería mucho más positivo para nuestros alumnos y alumnas la inclusión en el libro de descripciones de las realidades francófonas fuera de Francia. Se echan de menos fotografías de países donde se habla francés que no sean Francia, así como imágenes y testimonios de gente que habita en ellos.

Dentro de las imágenes relacionadas con Francia, establecimos una pequeña distinción entre aquellas que contenían una visión global con una síntesis de elementos culturales de todo el país, cuya relación detallada ofrecemos en la Tabla 6.10, y las restantes, que normalmente remitían a un único elemento cultural, como es el caso de fotos de monumentos, regiones, ciudades, etc.

TABLA 6.10 RELACIÓN DE IMÁGENES QUE CONTIENEN UNA SÍNTESIS DE ELEMENTOS CULTURALES DE FRANCIA		
Unidad	Págs.	Núm. Imágenes
0	6	1
	36809	1
TOTAL		2

Comenzaremos por el análisis de las dos imágenes que ofrecen una visión de síntesis de lo más representativo del país. La imagen con que se abre el manual, altamente simbólica, corresponde a un mapa de Francia dividido en regiones para cada una de las cuales se presenta el nombre, la capital y sus principales elementos identificativos en términos de productos típicos, monumentos o lugares de interés turístico, características particulares en cuanto a geografía y paisaje, actos culturales por los que destacan, algún que otro personaje célebre y poco más (Ver Anexo IV.3, Imagen 2). La bandera, importante símbolo político identificativo de un país que encontraremos repetidamente a lo largo del libro, aparece ya en este mapa, si bien acentuando la dimensión centralista del régimen de gobierno, ya que se hace figurar en la región parisina. Globalmente, podríamos decir que el mapa nos muestra una

visión simplificada y superficial, enfocada más bien hacia la presentación del país en términos turísticos y propagandísticos, pudiendo equipararse a un folleto de una agencia de viajes. En cualquier caso, dado que se trata de la primera imagen en el interior del libro, claramente se nos está situando en un contexto geográfico concreto y eso indica ya la perspectiva francocéntrica desde la que se va a enfocar la enseñanza de la lengua extranjera.

En otro orden de cosas, la leyenda o rótulo que acompaña este mapa de Francia no puede ser más significativa desde el punto de vista de la exclusión, ya que clarísimamente se identifica como Francia metropolitana. El uso del término *metropolitana* implica de manera evidente la existencia de una Francia no metropolitana, la de las colonias, que no figura reconocida como tal ni en ésta ni en las restantes imágenes del libro. Nos encontramos, por consiguiente, ante un caso de información implícita que conlleva la ocultación de una importante dimensión subyacente a la hora de presentar una realidad.

La segunda de las imágenes que ofrece una visión sintética de lo más representativo de Francia corresponde a un *collage* (Ver Anexo IV.3, Imagen nº 3). Al igual que ocurría en el caso del mapa, la composición hace pensar en un folleto publicitario o propagandístico, incluyendo toda una serie de personajes célebres, productos típicos, símbolos, monumentos, moneda, etc., cuyo detalle exponemos seguidamente. El total de elementos culturales identificados se eleva a veintidós:

1. Frasco de perfume *Chanel n° 5*.
2. Muñeco de los neumáticos *Michelin*.
3. Bandera de la República Francesa.
4. Queso *Camembert* (típico de Normandía).
5. Queso *Roquefort*.
6. Queso en porciones *La vache qui rit*. (*La vaca que ríe*).
7. Moneda francesa de 20 francos.
8. Moneda francesa de 20 céntimos.
9. Billeto de 100 francos (con la imagen del pintor Eugène Delacroix, autor del

cuadro *La libertad guiando al pueblo*, símbolo de la Revolución Francesa).

10. Elefante *Baba*, protagonista de una serie de dibujos animados francesa.

11. Pirámide de cristal del *Museo del Louvre* (París).

12. Agua mineral *Évian*.

13. Autorretrato de Van Gogh.

14. Matasellos de una carta (ciudad de Estrasburgo, sede del Parlamento Europeo).

15. Caricatura de un gallo ataviado con la bandera francesa que simboliza al pueblo galo, primitivos habitantes de Francia de origen celta anteriores a la invasión de los romanos.

16. Modisto francés.

17. Anterior presidente de la República (François Mitterrand).

18. Nombre de un diario francés de ámbito nacional, *Le Figaro*.

19. Sello de correos de la República Francesa.

20. Cantante francesa: Orphélie Winter.

21. Paisaje de la campiña francesa.

22. Nombre de la capital francesa.

El significado a extraer de estas dos visiones de conjunto del país dependerá lógicamente en buena medida del conocimiento que el profesorado pueda tener de este último y de la manera en que decida explotarlo, ya sea restringiendo la presentación a algunos de los elementos incluidos, ya sea ampliándola a título personal, ya sea invitando al alumnado a completarlo con otras posibles imágenes susceptibles de ser incorporadas al mismo, etc.

Ninguna de las dos imágenes analizadas incluye elementos que inciten a pensar en el reconocimiento de las diferencias culturales como elemento positivo enriquecedor de la cultura de un país. No se hace hincapié en el progresivo mestizaje cultural que se está operando actualmente en el seno de la sociedad francesa, sí se enfatizan, por el contrario, los orígenes del pueblo francés, los galos. La única nota “de color” la proporciona la inclusión en el “collage” de una imagen de una chica perteneciente a un grupo étnico minoritario.

Por lo que respecta al segundo grupo de imágenes, las que remiten a informaciones culturales concretas de Francia, una clasificación de las mismas en subcategorías arroja los resultados que pueden verse en la Tabla 6.11:

TABLA 6.11 DISTRIBUCIÓN EN SUBCATEGORÍAS DE IMÁGENES DE FRANCIA QUE REMITEN A UN ELEMENTO CULTURAL									
Subcategorías	Págs.								Núm. Imágenes
1. Monumentos	13	16-17	16-17	16-17	47	57	69		7
2. Símbolos		7	21	33	47				4
3. Personajes célebres	22	22	23	23	28-29	54	54	55 69	9
4. Calles		57	82	86-87					3
5. Mapas		86-87	94-95						2
6. Pueblos		86-87							1
7. Lugares de recreo y paisajes para disfrutar al aire libre	80	81	81	86	86	86	86	86 86 94-95 94-95	12
TOTAL									38

NOTA.- La relación detallada de imágenes con especificación de páginas y Unidades puede consultarse en el Anexo IV.1, Tabla V.

El examen de la anterior Tabla pone de manifiesto que, de manera genérica, el conjunto de imágenes analizadas remite a monumentos, principalmente los emblemáticos de París; también el símbolo de la bandera francesa aparece en varias ocasiones, acompañado en algún caso de las siglas de la República Francesa en alusión al sistema de gobierno del país; entre los personajes célebres se destaca casi en exclusiva a cantantes, actores y deportistas, a los que se añade un personaje histórico como Carlomagno; las restantes imágenes remiten prácticamente sin excepción a un contexto lúdico, invitando a celebrar las excelencias que ofrece el país. Tal es el caso, por ejemplo, de los dos mapas de regiones que se incluyen, una de turismo de montaña (región de *Hauts-Pyrénées*) y otra de turismo de playa (la *Gironde*), con sus paisajes para disfrutar al aire libre y lugares de recreo. También se hace bastante propaganda de los parques de atracciones. Esta dimensión lúdica y de ocio, muy presente en el libro, resulta más evidente al constatar la ausencia de imágenes alusivas a problemáticas sociales de actualidad en el país, como es el caso de las originadas por la inmigración, problemas de violencia en los alrededores de las grandes ciudades o en las

escuelas francesas o posibles oposiciones regionales al centralismo del sistema político francés. Tampoco se encuentran referencias a las situaciones de marginalidad y exclusión social que afectan a determinados sectores de la población.

3.2 La familia

El libro dedica una Unidad completa, la 3, a la presentación de la vida en familia. A las imágenes familiares en ella incluidas hemos de añadir una de la Unidad 6. A través de su estudio pretendíamos conocer si se privilegiaba un modelo en concreto, o bien se ofrecía una representación plural ajustada a las diversas situaciones familiares con que nuestros alumnos y alumnas pueden verse enfrentados en la vida real. Nos vimos obligados a prescindir de la historieta con viñetas porque resultaba difícil, sin recurrir a la ayuda del texto escrito, determinar cuál era la relación de parentesco entre los personajes en esa Unidad.

En el libro hemos contabilizado un total de 19 imágenes directamente relacionadas con la unidad familiar. La relación de imágenes analizadas con especificación de la página en que se encuentran figura en la Tabla 6.12.

TABLA 6.12 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES RELACIONADAS CON LA FAMILIA											
Unidad	3	3	3	3	3	3	3	3	3	6	Total imágenes
Pág.	39	41	42-43	47	48	49	50	63	64	82	
Nº Imágenes analizadas	1	1	7	1	1	2	1	3	1	1	19

De ellas se deduce de forma clara el deseo de promover el prototipo de familia nuclear, compuesta por padre, madre y uno o dos hijos de igual o diferente sexo, a los que pueden añadirse abuelos y abuelas. Un total de 13 de las 19 imágenes identificadas como relacionadas con la familia, lo que equivale a un 68,42%, responden a este modelo. Ofrecemos en la Tabla 6.13 la distribución de las 13 imágenes que responden al prototipo de familia nuclear:

TABLA 6.13 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES QUE RESPONDEN AL PROTOTIPO DE FAMILIA NUCLEAR						
Numerosas (más de dos hijos/as)			No numerosas			Total familias
Con abuelo(s)/a(s)	Sin abuelo(s)/a(s)	Total	Con abuelo(s)/a(s)	Sin abuelo(s)/a(s)	Total	
3	1	4	1	8	9	13

No hay ni una sola fotografía o dibujo que transmita escenas de posibles conflictos familiares entre padres e hijos. Todas las familias aparecen en armonía, sonrientes y felices. Ambos cónyuges son representados con frecuencia jugando con sus hijos e hijas.

En cuanto al reparto de roles, los mensajes son un poco contradictorios. Así, en una de las lecciones de la Unidad 3 (imágenes págs. 42-43), el padre aparece colaborando en las tareas domésticas (pasa el aspirador solo y viene de hacer la compra con la madre). También se ocupa de la educación de los hijos (supervisa los deberes de su hija y ayuda a reparar la bicicleta a su hijo). Sin embargo, la escena familiar de la Unidad 5 (pág. 82) nos devuelve la imagen tradicional de la madre sirviendo a su hijo en la mesa. La desigualdad entre ambos sexos se hace más evidente en las imágenes de las páginas 48 y 49, donde aparecen tres familias, de las cuales una es francesa y las otras dos de inmigrantes, una italiana y otra portuguesa. Las dos familias de inmigrantes son, por tanto, de origen europeo, y no asiático o africano. Además, a la familia francesa le corresponde un estatus socioeconómico más elevado, dato que se deduce de una observación minuciosa de la vestimenta de la mujer y las características de la vivienda. El objetivo declarado en el texto es el de mostrar que cada familia vive de una manera diferente. Ofrecemos a continuación las actividades de cada uno de los miembros de las tres familias con el fin de hacer más visibles las diferencias existentes entre ellas:

1. Familia francesa (pág. 49):

- el padre trabaja en el salón;
- la madre, vestida con un elegante traje-pantalón, habla por teléfono inalámbrico, también en el salón;

- la hija juega en su cuarto con el perro;
- el hijo juega al balón en la terraza.

2. Familia italiana (pág. 48):

- la madre está sola en la cocina, vestida con un delantal, cocinando spaghetti;
- el padre ve solo la televisión sentado en el sofá;
- el hijo juega con el ordenador en una habitación propia.

3. Familia portuguesa (pág.49):

- el padre come solo en la cocina;
- la madre habla con un vecino desde el balcón;
- las niñas estudian en el salón.

Finalmente, destacaremos la imagen que cierra la Unidad 3, dedicada a la familia (pág. 50), donde figura un dibujo que pretende representar al mundo como una gran familia compuesta por gentes de diferente procedencia geográfica y cultural, simbolizadas éstas por banderas y trajes típicos.

3.3 La escuela

Aunque el libro dedica una Unidad entera, la 2, al mundo escolar, hemos extendido el análisis de esta categoría temática al conjunto del mismo debido a que eran numerosas las imágenes que remitían a dicho contexto en las restantes Unidades. Procedimos, por tanto, a la identificación de imágenes que se relacionaban con el tema de la escuela unidad por unidad. En la Tabla 6.14 ofrecemos la distribución de imágenes relacionadas y no relacionadas en las diferentes Unidades, circunscribiendo el posterior análisis al total de imágenes del libro consideradas como relacionadas. Como puede verse en la Tabla, hemos tenido en cuenta las imágenes de la historieta incluida en la Unidad 0 por presentar una clase de francés.

<p align="center">TABLA 6.14 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES RELACIONADAS/NO RELACIONADAS CON LA ESCUELA</p>			
Nº Unidad	Nº imágenes relacionadas	Nº imágenes no relacionadas	TOTAL
0	2+13 (historieta) = 15	20	35
1	9	20 + 9 (historieta) = 29	38
2	18	12 + 12 (historieta) =24	42
3	4	27 + 12 (historieta) =39	43
4	2	27 + 12 (historieta) =39	41
5	0	35 + 12 (historieta) =47	47
6	0	26 + 12 (historieta) =38	38
7	2	26 + 0 (historieta) = 26	28
TOTAL	50	262	312

NOTA.- La relación detallada de imágenes analizadas con especificación de la Unidad y página en que figuran puede consultarse en el Anexo IV.1, Tabla VI.

El contacto con el material nos sugirió que, de alguna forma, del total de las 50 imágenes consideradas como relacionadas, podían extraerse informaciones referidas a:

1. Relaciones interpersonales entre el alumnado.
2. Relaciones entre profesorado y alumnado.
3. Materiales escolares.
4. Instalaciones escolares.

Por lo que respecta a la dimensión de relaciones interpersonales entre el alumnado, éstas se presentan como amistosas y cordiales, caracterizadas por una buena convivencia entre compañeros y compañeras, con actitudes cooperativas y ausencia de enfrentamientos y conflictos. En conjunto, el libro ofrece una imagen un tanto idealizada del mundo estudiantil. Existe un deseo implícito por parte de los autores de transmitir un mensaje de armoniosa convivencia en un entorno escolar multicultural, con una total integración del alumnado perteneciente a grupos étnicos minoritarios. Hay que hacer notar, no obstante, que dicho mensaje se encuentra principalmente en forma de dibujos especialmente creados para el libro de texto, y no en fotos tomadas de contextos escolares reales.

Con respecto a las relaciones profesorado-alumnado, resulta un tanto curioso destacar que la presencia del profesorado en el entorno escolar es muy reducida. Éste aparece tan sólo en tres imágenes (Unidad 0, pág. 12; Unidad 2, pág. 34 y Unidad 2, pág. 36). Sólo una de ellas (Unidad 2, pág. 34) presenta en la misma escena a una profesora haciendo el seguimiento del trabajo de una alumna. Curiosamente esa imagen se sitúa en el contexto de descripción de lo que el alumnado consideraría como una escuela ideal. En las otras dos, nos encontramos, respectivamente con un profesor y una profesora que están solos. En ambas, el profesorado figura en su característica mesa, si bien en lugar de ocupar el asiento correspondiente, aparecen sentados en el borde de la misma para conferirles un aire de informalidad. En el caso de la imagen de la profesora, sólo se representa a ésta sin que existan imágenes de alumnos o alumnas ni del contexto del resto del aula. Por lo que respecta a la imagen del profesor, se encuentra en el contexto de una historieta donde se pretende describir una clase de Francés (Unidad 0, pág. 12) con presencia de alumnado multicultural. De las ocho viñetas de que consta la historieta, siete representan exclusivamente a alumnos y alumnas, mientras que en una aparece el profesor solo. Dicho de otro modo, ninguna viñeta muestra al profesor y al alumnado juntos.

En un buen número de imágenes, se nos presentan objetos de uso habitual en las aulas, tal es el caso de gomas de borrar, libros, cuadernos, carteras, mochilas, calculadoras, lápices, estuches para bolígrafos o carpetas clasificadoras. Destacaríamos a este respecto la representación frecuente de estudiantes cargados con mochilas repletas de materiales escolares.

Por último, en cuanto a las instalaciones escolares, se nos ofrecen fotos reales de un centro escolar francés, el colegio de Sèvres, donde cursa sus estudios el grupo formado por tres chicos y dos chicas que actúa como hilo conductor de las lecciones a lo largo del libro. En las fotografías, nuestros personajes aparecen en distintos espacios escolares: el patio, la cafetería o un pasillo. Asimismo se ofrecen fotografías del exterior del edificio. Sin embargo, nunca se presenta al grupo en el contexto de un aula.

En otro orden de cosas, en la Unidad 2 (págs. 34-35) se nos ofrece una representación en dibujos que trata de reflejar las instalaciones con que debería contar la escuela ideal: piscina, sala de Internet, 2 terrenos de deporte, 2 laboratorios, un gimnasio, un club de música, una sala de video, una biblioteca, aulas confortables y cafetería, así como amplios espacios verdes abiertos para el descanso y relax.

3.4 El tiempo de ocio

En esta categoría temática incluimos todas las imágenes que, a lo largo del libro, reflejaban los intereses, aficiones y actividades de ocio atribuidas a los adolescentes. Concretamente, de las 8 Unidades, 4 se dedican a temas como la música, el deporte, el ocio y las vacaciones. Sin embargo, no todas las imágenes de dichas Unidades fueron analizadas, dado que algunas no guardaban relación con los citados temas. De ahí que, como primer paso, optásemos por identificar el número de imágenes analizadas en el conjunto del libro, circunscribiendo el posterior análisis únicamente a aquellas que mantenían una relación con la categoría temática (Cfr. Tabla 6.15).

TABLA 6.15 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES RELACIONADAS/NO RELACIONADAS CON INTERESES, AFICIONES Y ACTIVIDADES DE OCIO DE ADOLESCENTES			
Nº Unidad	Nº imágenes relacionadas	Nº imágenes no relacionadas	TOTAL
0	3	19 + 13 (historieta) =32	35
1	0	26 + 12 (historieta) =38	38
2	4	26 + 12 (historieta) =38	42
3	0	31 + 12 (historieta) =43	43
4	19	10 + 12 (historieta) =22	41
5	30	5 + 12 (historieta) =17	47
6	22	4 + 12 (historieta) =16	38
7	21	7 + 0 (historieta) =7	28
TOTAL	99	213	312

El total de imágenes identificadas como relacionadas con esta categoría (99) sirvió

como punto de partida para una ulterior clasificación en subcategorías que abarcaban el conjunto de actividades presentadas en el libro. Dichas subcategorías de agrupamiento, que figuran detalladas en la Tabla 6.16, no fueron establecidas a priori, sino que surgieron del propio contacto con los datos.

TABLA 6.16 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES RELACIONADAS CON INTERESES, AFICIONES Y ACTIVIDADES DE OCIO DE ADOLESCENTES EN SUBCATEGORÍAS		
SUBCATEGORÍAS	Nº IMÁGENES	%
1. Tocar instrumentos musicales, escuchar música, asistir a espectáculos musicales	22	21,78
2. Practicar deportes o asistir a competencias deportivas	38	37,62
3. Ir al cine	1	0,99
4. Descansar en el campo	1	0,99
5. Visitar parques de atracciones	4	3,96
6. Ver la televisión	3	2,98
7. Visitar museos	2	1,98
8. Viajar a otro país o hacer turismo en otra región practicando deportes, descubriendo nuevos paisajes, visitando lugares representativos, etc.	22	21,78
9. Ir a la playa	2	1,98
10. Leer	4	3,96
11. Visitar amigos	1	0,99
12. Jugar con videojuegos	1	0,99
TOTAL	101	100

NOTAS.-

- (1) El total resultante de la adscripción de imágenes a las distintas subcategorías (101) no se corresponde con el número total de imágenes relacionadas con la categoría temática (99) debido a que una misma imagen (pág. 78) contenía tres actividades distintas y fue clasificada en tres subcategorías (leer, ver la televisión y jugar con videojuegos).
- (2) El listado de imágenes analizadas con especificación de la Unidad y página en que figuran puede consultarse en el Anexo IV.1, Tablas VII y VIII.

De la Tabla anterior se desprende lo siguiente: del total de las doce subcategorías en que hemos agrupado las actividades desarrolladas por chicos y chicas en su tiempo libre, tres se hallan claramente sobrerrepresentadas: actividades deportivas, actividades musicales y

actividades relacionadas con desplazamientos turísticos a otros lugares. El porcentaje más alto corresponde al deporte, con un 37,62%, mientras que las otras dos subcategorías se encuentran representadas por igual, correspondiéndoles un 21,78% de las imágenes.

En general, en el conjunto del libro, a la categoría temática del tiempo libre le corresponde un lugar muy destacado con respecto a los restantes temas tratados, como se pone de manifiesto en el análisis comparativo incluido en el apartado siguiente (Cfr. Tabla 4.17). Sin embargo, se detecta la tendencia a sobredimensionar ciertas actividades, como las deportivas o musicales, en detrimento de otras de carácter más cultural, como puede ser la lectura, ir al cine o visitar museos. En términos globales, se presenta una gran pluralidad de opciones para ocupar el tiempo libre, si bien la mayoría de ellas, un tanto restrictivas para el alumnado con escasos recursos económicos. La sobrerrepresentación del mundo del ocio en el libro apunta, quizá, hacia una presentación de la adolescencia un tanto idealizada, como una etapa de la vida en la que no parecen existir problemas. Esto no se corresponde excesivamente con la realidad a la que tienen que enfrentarse cotidianamente nuestros alumnos y alumnas, frecuentemente enfrentados a problemas personales para los que no encuentran la respuesta y apoyo necesarios en el entorno social que les rodea. Resulta especialmente curiosa la ausencia en el libro de temas como la necesidad de prevenir el consumo de bebidas alcohólicas, tabaco o drogas de cualquier otro tipo. El distanciamiento entre la imagen de la adolescencia que presenta el libro y la realidad vivida por el alumnado diariamente se hace bastante patente.

3.5 Las categorías temáticas: análisis comparativo

Tras el análisis por separado de cada una de las categorías temáticas en que se clasificaron las imágenes, pretendemos ofrecer ahora en la Tabla 6.17 los resultados derivados de la comparación de frecuencias de aparición de unas y otras con el fin de determinar el grado de representación que les corresponde en el manual:

TABLA 6.17 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES POR CATEGORÍAS TEMÁTICAS		
CATEGORÍAS TEMÁTICAS	Nº IMÁGENES	%
1. Informaciones culturales sobre Francia y otros países	58	25,66
2. La familia	19	8,41
3. La escuela	50	22,12
4. El tiempo de ocio	99	43,81
TOTAL	226	100

De la anterior Tabla se desprende que, del total de 226 imágenes relacionadas con las cuatro categorías temáticas, la más representada es el tiempo de ocio, con un 43,81%. Estos datos confirman la sobrerrepresentación de la categoría en el conjunto del libro que señalábamos en el apartado anterior. Le siguen, con considerable diferencia, las informaciones culturales relacionadas con Francia y otros países (25,66%) y la escuela (22,12%). Por último, la familia es la categoría con menor representación, correspondiéndole solamente un 8,41%. Curiosamente, es el único tema en el que las imágenes se circunscriben en su práctica totalidad -sólo hay una excepción- a una misma Unidad (la nº 3), no siendo tratado de manera transversal como vimos que sucedía en las restantes categorías.

4. SÍNTESIS

Mediante el recurso a los procedimientos metodológicos del análisis de contenido, hemos efectuado un estudio del código icónico de un libro de texto de Francés articulándolo en torno a dos ejes: los personajes y los temas socioculturales. El objetivo era poner de manifiesto las dimensiones ideológicas subyacentes a la presentación de los contenidos socioculturales. En conjunto, este análisis del discurso icónico muestra que determinados patrones legitimadores del *statu quo* continúan estando presentes pese a la reciente fecha de publicación del manual (1998).

El análisis de los personajes pone de manifiesto una clara superioridad numérica de la presencia de personajes masculinos frente a femeninos. En el terreno profesional, la mujer

apenas se halla representada, correspondiéndole al hombre una abrumadora mayoría de imágenes que lo presentan en un contexto profesional. El libro no incluye ninguna imagen de mujer que constituya un desafío a los modelos socialmente dominantes en cuanto a los roles atribuidos tradicionalmente a uno y otro sexo ni en el terreno de las profesiones ni en otro tipo de actividades. Las únicas imágenes que apuntan a una ruptura de patrones tradicionales se limitan a presentar al hombre realizando tareas domésticas. Existen asimismo diferencias en cuanto a las prácticas deportivas asociadas a ambos sexos, continuando reservadas al hombre algunas como el fútbol.

Atendiendo a los distintos segmentos de edad, predominan en el libro las imágenes de adolescentes, concordando este hecho con uno de los objetivos declarados por los autores del manual. Suponemos que con ello se persigue conseguir una mayor motivación e identificación por parte del alumnado con los contenidos ofrecidos. La tercera edad, por su parte, se halla representada prácticamente de manera exclusiva bajo la forma de abuelos o abuelas, siempre asociada, por consiguiente, al entorno familiar. Su presencia en el conjunto del libro es escasa.

Existe una clara intencionalidad por parte de los autores del libro de incluir en las imágenes a personas de ambos sexos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. Se pretende transmitir la idea de una total integración de estas personas en la sociedad francesa sin que ello plantee ningún tipo de conflicto social. Incluso alguna imagen con alto contenido simbólico vehicula el mensaje del mundo como una gran familia compuesta por pueblos con diferentes orígenes culturales. Un estudio minucioso permite, no obstante, comprobar que, en su gran mayoría, dichas imágenes se sitúan en el contexto escolar, correspondiendo a adolescentes. Además, se trata casi siempre de dibujos y no de fotografías. A nuestro modo de ver, sería deseable la inclusión de un mayor número de fotos reales. Fuera del contexto escolar, las únicas fotografías de adultos que aparecen se circunscriben a ámbitos como el del deporte, donde la presencia de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, lejos de provocar el rechazo, cuenta con una sanción favorable por parte de la sociedad.

El análisis temático, por su parte, conduce a la identificación de cuatro grandes temas socioculturales a los que remiten el conjunto de imágenes del libro: informaciones culturales sobre Francia y otros países, la escuela, la familia y el tiempo de ocio.

El análisis de imágenes alusivas a Francia y a otros países pone en evidencia el carácter fuertemente francocéntrico del manual y un cierto etnocentrismo. Así, la imagen de la portada corresponde a una fotografía de la Torre Eiffel, lo que claramente conduce a situar el libro de texto y la enseñanza de la lengua francesa en un contexto geográfico determinado. En general, escasean en el código icónico las representaciones de otros países y las pocas existentes se refieren mayoritariamente al ámbito cultural occidental. En el mapa de Francia que figura en la primera página del libro, no se incluyen las colonias francesas, que tampoco aparecen claramente reconocidas como territorios pertenecientes a dicho país en el mapa dedicado a presentar la situación del francés en el mundo. En ningún caso se hace referencia a la conexión existente entre la presencia de la lengua francesa en esos países y el colonialismo. Tampoco existen alusiones a los conflictos lingüísticos entre comunidades francófonas y no francófonas en Canadá o Bélgica. El libro no incorpora ni una sola imagen de países del continente africano o de las colonias.

A nuestro juicio, ese marcado francocentrismo del manual es responsable de que no se aproveche la presencia de la lengua francesa en un gran número de países para situar su práctica en el contexto de una pluralidad de valores culturales. Esto redundaría sin duda positivamente en beneficio de esa educación multicultural que se pretende favorecer por medio de la enseñanza de una lengua extranjera. Sería conveniente incluir imágenes de distintos países de habla francesa y más testimonios de gentes pertenecientes a otras culturas que vivan actualmente en Francia.

Por lo que respecta a las imágenes con informaciones culturales sobre Francia, existe una cierta tendencia a presentar el país en términos turísticos y propagandísticos, remitiéndonos a monumentos, productos típicos, personajes célebres del mundo de la canción o del cine, lugares de recreo o de interés turístico donde disfrutar y pasárselo bien, etc. Las

imágenes que ofrecen paisajes rurales o de regiones de la costa figuran siempre asociadas a un contexto de tipo lúdico o de incitación al reposo.

El tratamiento otorgado al tema de la familia en el libro pone en evidencia el deseo de promover el prototipo de familia nuclear, compuesta por padre, madre e hijos, con posible incorporación de la figura de abuelos y abuelas. A nuestro entender, sería deseable la inclusión de una mayor variedad de situaciones familiares en lugar de la potenciación en exclusiva de un único modelo. La presentación que se ofrece resulta bastante tradicional y alejada de la realidad de lo que son las vidas de nuestros alumnos y alumnas. Está claro que muchos de ellos, por sus circunstancias familiares, difícilmente encontrarán su lugar en ese patrón familiar, lo que puede ocasionarles problemas de identificación. Globalmente, el libro transmite una imagen un tanto idealizada de la familia, caracterizada por la armonía y la ausencia de conflictos y discrepancias. Pensamos también que sería quizá interesante aprovechar el tema para presentar la unidad familiar en distintas culturas. ¿Por qué no incluir una familia judía y otra árabe, por ejemplo? Sin duda esto contribuiría a un mayor conocimiento por parte del alumnado de la pluralidad de valores culturales en el mundo actual.

Si la imagen de la familia ofrecida en el libro resulta bastante idealizada e irreal, algo similar podemos afirmar con respecto al tratamiento de la escuela. Se constata el deseo de transmitir un mensaje de convivencia armoniosa en un entorno escolar multicultural. Predominan las actitudes cooperativas y la ausencia de enfrentamientos entre compañeros y compañeras. Karim, el joven francés de origen argelino que forma parte de la pandilla de adolescentes que actúa como hilo conductor de los diálogos a lo largo del libro, pretende simbolizar la diversidad cultural de la sociedad francesa. Sin embargo, el ejemplo no resulta en exceso convincente, ya que los hijos de inmigrantes de origen argelino constituyen un caso aparte. No son objeto del mismo tipo de rechazo por parte de la sociedad que otros colectivos de inmigrantes. El principal problema que podríamos apuntar con relación al modo en que se refleja la escuela en el libro estriba, quizá, en la falta de correspondencia entre la situación presentada y la realidad de las escuelas francesas, donde los problemas de violencia y la falta

de disciplina son cada vez mayores.

Finalmente, el tema de las actividades y ocupaciones a que chicos y chicas pueden dedicar su tiempo libre acapara, con considerable diferencia, el mayor número de imágenes del libro. En general, se presenta una gran variedad de opciones para ocupar el tiempo de ocio y pasar las vacaciones, si bien muchas de ellas resultan prohibitivas para el alumnado con escasos recursos económicos. Destaca también la potenciación de las actividades deportivas y musicales en detrimento de otras de carácter más cultural como la lectura. Esa sobrerrepresentación del mundo del ocio en el libro de texto se corresponde quizá con esa imagen idealizada de la adolescencia que constatábamos al hablar de la familia y la escuela. Parece como si se pretendiese transmitir la idea de que en esta etapa de la vida no existen problemas y todo se redujese a pasarlo bien. Choca, por otra parte, la ausencia de referencias a cuestiones directamente relacionadas con el tiempo libre de los jóvenes, como la necesidad de prevenir contra el consumo de alcohol, tabaco u otro tipo de drogas.

A modo de conclusión, desearíamos hacer hincapié en que este estudio se ha centrado en los contenidos socioculturales vehiculados a través de un recurso didáctico concreto, un único libro de texto de Francés correspondiente al nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Podría haber sido cualquier otro en su lugar. Nuestra pretensión no se situaba en la obtención de unos resultados extrapolables a todo el universo de libros de texto, sino más bien en poner de manifiesto cómo cualquier material potencialmente utilizable en las aulas encierra una determinada visión de la realidad, conlleva la transmisión de unos modelos sociales concretos, ya sea desafiantes, ya sea acordes con concepciones hegemónicas. De ahí que sea necesario dirigir una llamada de atención al espíritu crítico del profesorado, que no puede obviar esas dimensiones ideológicas que atraviesan su quehacer cotidiano.

No queríamos concluir sin antes dejar constancia de nuestra consciencia de las limitaciones de este trabajo: hemos efectuado un análisis de un libro de texto en sí mismo, con independencia de sus contextos de uso, las aulas. Nos queda por saber, pues, qué construcción de significados llevan a cabo nuestros alumnos y alumnas cuando entran en contacto con esos

contenidos. ¿Los aceptan acríticamente o se generan resistencias? Sólo a través de una investigación de aula podremos conocer en profundidad cuál es el alcance real de esos mensajes y cómo el decisivo papel mediador del profesorado puede contribuir a alterarlos.

Nuestra intención, según hemos avanzado ya en este capítulo, era aplicar el modelo desarrollado al estudio de un libro de texto que se estuviese empleando en un aula de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de contrastar qué uso se hacía del mismo en un contexto específico.

CAPÍTULO VII

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA. ESTUDIO DE CASO

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO DE CASO

En este capítulo presentamos los planteamientos metodológicos de la investigación llevada a cabo por nosotros en un aula correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria cuyo objetivo era dar cuenta del tratamiento que se concedía a los contenidos socioculturales en la materia Francés como Segunda Lengua Extranjera. Nos interesaba muy especialmente analizar el papel desempeñado por el libro de texto a la hora de desarrollar esos contenidos. Pretendíamos asimismo indagar en las opiniones del alumnado sobre la asignatura, en sus representaciones y concepciones acerca de la cultura francesa y en su conocimiento sobre ésta y sobre los países francófonos en general. Deseábamos finalmente conocer la visión que la docente del grupo tenía acerca del modo en que debían abordarse los aspectos socioculturales en sus clases.

El marco teórico en que se fundamenta esta parte práctica de nuestra investigación ha sido expuesto en los capítulos previos de esta segunda parte de nuestra tesis. Así, nos hemos ocupado ya de analizar la normativa vigente para el área de Lenguas Extranjeras, el papel que ocupa la dimensión cultural en los libros de texto de la materia y, posteriormente, hemos desarrollado un modelo analítico para someter a examen estos recursos didácticos desde la perspectiva que nos ocupa.

El análisis de la normativa oficial, del curriculum prescrito para esta optativa tanto en el territorio MEC (MEC, 1992c) como en la Comunidad Autónoma Gallega (Orde de 1 de febreiro de 1995, *DOG* 30-III-1993) pone de manifiesto el importante papel que se asigna al componente sociocultural en la enseñanza de la lengua extranjera como elemento que contribuye a proporcionar una educación multicultural al alumnado. Según estas mismas prescripciones, la posibilidad de establecer comparaciones entre la propia cultura y la de los países donde se habla la lengua estudiada constituye un factor de enriquecimiento personal, ayudando además a promover actitudes de tolerancia y respeto hacia personas procedentes de entornos culturales diferentes del propio.

Las investigaciones sobre libros de texto, por su parte, apuntan a este recurso didáctico como un importante mediador entre las prescripciones de la Administración y el curriculum real que se desarrolla en el aula, determinando de manera importante los contenidos sobre los que se trabaja en los centros escolares. Nos planteamos ahora analizar, mediante el ejemplo de un caso concreto de un aula de Educación Secundaria Obligatoria, qué conocimientos culturales sobre Francia y otros países de habla francesa posee el alumnado, examinando el papel desempeñado por el libro de texto en la clase.

Somos de la opinión de que, en los niveles de iniciación del aprendizaje de la lengua extranjera, prevalece la tendencia a privilegiar en las clases el trabajo sobre la expresión y comprensión oral y escritas, dejándose un poco en un segundo plano abordar los contenidos que remiten de manera más directa a los modos de vida, la sociedad y la cultura de un país. A nuestro juicio, los contenidos socioculturales tienden a ser considerados como una especie de “añadido”, de aprendizaje “a mayores”, enfocándose principalmente la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de preparar al alumnado para que sea capaz de servirse de ella en caso de una futura estancia o visita al país o para desenvolverse a nivel de trabajo. Se concede prioridad así de manera clara a la vertiente comunicativa que, indudablemente, constituye un fin de capital importancia, aunque no el único que ha de perseguirse. Admitimos, no obstante, que el profesorado de lenguas extranjeras, en nuestro caso, de francés, es perfectamente consciente de que los elementos culturales están siempre presentes a la hora de enseñar una lengua extranjera y asume, por tanto, aunque sea de manera implícita, la imposibilidad de disociar lengua y cultura. Su formación de base, sin embargo, condiciona de modo importante el modo en que se asume la enseñanza del contenido sociocultural. En la mayoría de los casos, este profesorado cuenta con un importante bagaje formativo en el campo lingüístico y literario, pero no se han incorporado a su formación las perspectivas de las Ciencias Sociales.

Nuestra investigación empírica permitirá comprobar la pertinencia de las anteriores afirmaciones. Éstas encuentran, además, una fundamentación teórica en diversas investigaciones sobre las relaciones entre lengua y cultura efectuadas en contextos foráneos

que abogan por una enseñanza más integrada de ambas (Michael BYRAM, 1988, 1989, 1993c; Michael BYRAM y Veronica ESARTE-SARRIES, 1991; Michael BYRAM, Carol MORGAN y cols., 1994; Claire KRAMSCH, 1988, 1993, 1995). Más en concreto, “nuestro caso” ha encontrado su fuente de inspiración en los estudios empíricos de Michael BYRAM y Verónica ESARTE-SARRIES (1991), que tenían como objetivo analizar el efecto o influencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (también el francés) en las percepciones de otras culturas por parte del alumnado, cuestionando el que verdaderamente éstos contribuyesen a “ampliar sus horizontes culturales”. Esta investigación, al igual que la nuestra, partía del supuesto de considerar que, dada la importante presencia de los libros de texto en las aulas a la hora de enseñar una lengua extranjera, estos recursos didácticos constituían una importante fuente de información cultural para el alumnado. Se trataba, por tanto, de un elemento que era necesario tener presente a la hora de efectuar una investigación que descendiese al contexto del aula para indagar sobre el modo en que se abordaban las cuestiones socioculturales y los conocimientos reales que poseía el alumnado.

No podemos aceptar como único fin del aprendizaje de un idioma el llegar a ser capaz de servirse del mismo para comunicarse por motivos de tipo estratégico, ya sea cuando se viaja o por necesidades derivadas del trabajo que se desempeña. Para que la capacidad de comunicarse en un idioma hablado en países diferentes del propio contribuya a enriquecer la formación general del alumnado y adquiriera un valor educativo “per se” se requiere incidir más en la perspectiva de considerar ésta como un instrumento que favorezca la toma de conciencia en el alumnado de las diferentes maneras de interpretar la realidad peculiares de cada cultura, potenciando el tratamiento frecuente en el aula de aquellas cuestiones estrechamente vinculadas a lo sociocultural y fomentando las actitudes de indagación y crítica.

Por otra parte, los contenidos socioculturales no pueden ni deben ser aprendidos como un conocimiento “cosificado” que ha de convertirse en objeto de memorización. Lo importante es que el alumnado los asimile, que indague sobre ellos, y que tome conciencia de las diferencias entre culturas que ponen de manifiesto. No se trata tampoco de que el profesor o

profesora, de manera unidireccional, “imparta clases de civilización”. Es necesario igualmente no trabajar este tipo de contenidos de manera descontextualizada. Ha de evitarse presentarlos en el aula como si simbolizasen un mundo diferente al nuestro que nos es totalmente ajeno. Siempre hay, a la hora de abordar esos contenidos, formas de establecer vínculos con la realidad más próxima a nosotros, con los parámetros en que nos movemos en el día a día de nuestra vida ordinaria.

Es importante señalar también que frecuentemente el tratamiento de la información sociocultural opera en una única dirección. En la mayoría de las ocasiones es el profesor o profesora, conocedor -al menos en teoría- del país, quien transmite al alumnado unas informaciones, ya sea recurriendo a su experiencia personal, ya sea aportando o sirviéndose de distintos recursos didácticos, que pueden ser documentos auténticos, el propio libro de texto, revistas, cómics, prensa, etc. Es cierto que, a veces, las experiencias de estudiantes que han vivido en otro país contribuyen a enriquecer con su visión el trabajo que se desarrolla en el aula. Sin embargo, lo más habitual, como decíamos, es que las informaciones asociadas a los contenidos socioculturales partan del profesorado. En realidad, el tratamiento de lo sociocultural en el aula debería funcionar en un doble sentido. No sólo se trata de que el profesor ilustre con sus conocimientos, experiencias y materiales a un alumnado que recibe pasivamente todas sus aclaraciones. Los alumnos y alumnas deberían tener un papel activo en la construcción del conocimiento relacionado con los modos de vida, el funcionamiento de la sociedad y la cultura que representa la lengua que están aprendiendo.

Las premisas expuestas hasta el momento conforman el marco teórico en el que inscribimos la investigación realizada. Expondremos primeramente el enfoque metodológico de la misma, profundizando posteriormente en las cuestiones a las que pretendíamos dar respuesta, las características del contexto investigado, las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de datos y el procedimiento seguido para el análisis y codificación de estos últimos. En el siguiente capítulo incluimos el correspondiente informe de investigación, para cuya redacción hemos optado por una modalidad narrativa.

1. METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Situamos la investigación realizada en una perspectiva cualitativa o interpretativa, concibiéndola como un estudio de caso (también llamado estudio de casos). Siguiendo a Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA (1996, pág. 92), consideramos el estudio de casos como una estrategia metodológica particularmente útil para el diseño de una investigación interpretativa. Para James McKERNAN (1999, pág. 96)

“Un estudio de casos es una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de un ciclo de acción, o la participación en la investigación”.

Hace ya algunos años Rob WALKER (1983, pág. 45) proporcionaba una sencilla definición del estudio de casos, conceptualizándolo como

“el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información (...) permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado”.

De acuerdo con este mismo investigador, las cuestiones que pueden ser objeto de realización de una investigación de este tipo son múltiples: el impacto de una innovación en una escuela, la experiencia llevada a cabo por un equipo para el desarrollo de un curriculum, un día en la vida de un profesor, etc. Estudios tan dispares comparten “una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo” (Rob WALKER ,1983, pág. 45).

Robert K. YIN (1994, pág. 1) considera igualmente el estudio de casos como una estrategia de investigación que puede ser aplicada a múltiples situaciones dentro del campo de las Ciencias Sociales. En su opinión, el estudio de casos, al igual que otras estrategias de investigación, constituye un modo de investigar sobre un tópico o tema empírico siguiendo un conjunto de procedimientos que deben especificarse (Robert K. YIN, 1994, pág. 15). Para este autor, aún cuando puedan establecerse distintos tipos de estudios de casos, es posible

proporcionar una definición común a todos ellos. Así,

“Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto natural, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes” (Robert K. YIN, 1994, pág. 13).

Nuestra meta consistía en examinar en profundidad un aspecto concreto de la realidad educativa en un único escenario de investigación con el fin de alcanzar a comprenderlo e interpretarlo en toda su complejidad. La esencia de nuestro caso era la estudio del desarrollo de los contenidos socioculturales en el curriculum de Francés como Segunda Lengua Extranjera en el contexto particular, idiosincrásico y específico de un aula de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La inexistencia de estudios empíricos sobre esta temática en nuestro país justifica nuestro deseo de efectuar una primera aproximación a la misma, aun cuando ésta sólo alcance el rango de simple tentativa pionera.

Como señala Robert E. STAKE (1998, pág. 44),

“Para los investigadores cuantitativos la unicidad de los casos normalmente es un ‘error’, algo ajeno al sistema de la ciencia explicada. Para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso”.

Este mismo investigador (Robert E. STAKE, 1998, págs. 42-43) sitúa las diferencias entre la orientación cuantitativa y cualitativa en tres:

- 1) En cuanto al objeto de investigación, la orientación cuantitativa busca la explicación, la cualitativa la comprensión.
- 2) El investigador cualitativo desempeña una función personal en la investigación; el cuantitativo, una función impersonal.
- 3) Por lo que respecta a los resultados de la investigación, el enfoque cuantitativo apunta a un conocimiento descubierto y el cualitativo a un conocimiento construido.

Nuestro estudio de caso no buscaba explicaciones causales de los acontecimientos observados en el contexto investigado, sino que se orientaba hacia la interpretación de éstos. Durante la realización del mismo, en nuestro rol de investigadores, nos convertíamos al tiempo en el principal instrumento de la investigación, implicándonos directamente en el contexto con nuestra presencia física.

Como rasgos definitorios de un estudio cualitativo aplicables al estudio de casos (aunque no específicos de éste), pueden apuntarse, siguiendo a Robert E. STAKE (1998, págs. 49-50) un total de cinco que han sido tenidos en cuenta por nosotros a la hora de diseñar “nuestro caso”:

1. Holístico: Atiende a la globalidad del contexto y busca comprender el objeto en sí mismo, y no tanto comprender en qué se diferencia de otros.
2. Empírico: Se basa en la observación del campo y pretende evitar el intervencionismo.
3. Interpretativo: Se apoya, en numerosas ocasiones, en la intuición. El investigador o investigadora mantiene la atención en estado de alerta para reconocer aquellos acontecimientos que son de relevancia para comprender el problema.
4. Empático: Atiende a la intencionalidad de los actores del contexto investigado, tratando de buscar los esquemas de referencia y valores de éstos.

Elliot EISNER (1998, págs. 49-78) enumera un total de seis rasgos que contribuyen a conformar el carácter global de los estudios cualitativos:

1º.- Tienden a estar enfocados. Conllevan descender a las escuelas, visitar las aulas y observar al profesorado. Abarcan así los lugares en que los humanos interactúan, pero también el estudio de objetos inanimados, como los libros de texto, los diseños de las aulas y otras cuestiones similares. Puede ser objeto de un estudio cualitativo “cualquier cosa que tenga importancia para la educación” (Elliot EISNER, 1998, pág. 49). Tienden a estudiar las situaciones y objetos intactos, tal y como se presentan en su contexto natural. De ahí que se

les denomine naturalistas.

2°.- Utilizan el yo como instrumento. El investigador o investigadora observa lo que tiene ante sí partiendo de una estructura de referencia y de un conjunto de intenciones. El elemento que da cohesión a la situación y le proporciona sentido es el yo.

3°.- Poseen un carácter interpretativo. Los investigadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado y procuran darle significado. Su objetivo es “descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que tienen los hechos para quienes los experimentan” (Elliot EISNER, 1998, pág. 53).

4°.- Recurren a un lenguaje expresivo y dejan sentir la presencia de la voz en el texto. De ahí el recurso al “yo” en la redacción de los informes¹.

5°.- Atienden a lo concreto. Se interesan por el sabor de una situación concreta, de un hecho, de un individuo o un suceso. Proporcionan un sentido a la unicidad del caso, ya que ésta “es la mejor manera de hacer que el caso sea palpable” (Elliot W. EISNER, 1998, pág. 56).

6°.- Su credibilidad se fundamenta en su coherencia, intuición y utilidad instrumental.

Para Michael BASSEY (1999, pág. 58), un estudio de caso educativo es una investigación empírica

1°) conducida dentro de unos límites de espacio y tiempo (por ejemplo, una singularidad);

2°) sobre aspectos interesantes de una actividad educativa, o programa, o institución,

¹ Hemos de admitir que nuestra formación filológica previa, campo éste donde hablar en primera persona del singular, a la hora de redactar un texto, estaba bastante proscrito, ha pesado lo bastante como para que en la elaboración de nuestro informe de investigación, al igual que el conjunto de nuestra tesis doctoral, hayamos optado por la primera persona del plural, considerada tradicionalmente como signo de modestia.

o sistema;

3º) principalmente en su contexto natural y dentro de una ética de respeto hacia las personas;

4º) cuya finalidad es informar los juicios y decisiones de los prácticos o diseñadores políticos;

5º) o de teóricos que trabajan para esos fines;

6º) de manera que se recojan suficientes datos para que el investigador pueda:

- explorar los rasgos significativos del caso;
- crear interpretaciones plausibles de los que se encuentra;
- probar el carácter fidedigno de esas interpretaciones;
- construir un argumento o historia valioso;
- relacionar el argumento o historia con cualquier investigación relevante en la literatura;
- transmitir convincentemente ese argumento o historia a una audiencia;
- proporcionar un camino para la auditoría mediante el cual otros investigadores puedan validar o desafiar los hallazgos, o construir argumentos alternativos.

Calificaríamos el estudio de caso efectuado por nosotros como descriptivo, exploratorio e interpretativo. Descriptivo, porque una parte importante del mismo se basa en la descripción de todo aquello que conformaba globalmente el contexto en el que estábamos investigando. Exploratorio, porque pretendíamos “introducirnos” en una realidad particular y explorarla para que, como consecuencia de esta tarea, nuestro caso fuese encontrando su propio camino, su rumbo particular. Interpretativo, porque pretendíamos ofrecer una interpretación o versión reconstruida del contexto investigado a partir de la conjunción de las perspectivas de los distintos implicados en el mismo: profesorado, alumnado y documentos escritos relevantes para los fines perseguidos. Ellos constituyeron nuestros informantes, las fuentes que nos permitieron reconstruir el aspecto concreto de la realidad educativa que estábamos sometiendo a indagación, los contenidos socioculturales, y atribuir un significado a los procesos que se desarrollaban en el aula bajo la óptica particular de las inquietudes que

nos movían a indagar. No podemos decir que la finalidad de nuestro estudio de caso fuese la producción de conocimientos ni tampoco la construcción de teorías, sino más bien el servir de ayuda para la reflexión y la mejora de las prácticas educativas del profesorado de Francés. En definitiva, describimos, exploramos, y atribuimos significado a los acontecimientos desarrollados en nuestro contexto concreto.

Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, al estudiar las posibilidades que ofrece el estudio de casos para el diseño de una investigación cualitativa, destaca como ventaja que éste resulta

“particularmente apropiado en investigaciones de pequeña escala o de un sólo investigador, donde quizá sea aconsejable estudiar en profundidad un problema específico dentro de un limitado marco de tiempo, espacio y recursos” (Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, 1990, pág. 65).

La anterior circunstancia se corresponde exactamente con los planteamientos de nuestro trabajo de campo, donde el único investigador éramos nosotros mismos y nuestra investigación se circunscribía a unos límites de tiempo y espacio.

Según indica este mismo autor, el recurso a esta estrategia metodológica no excluye la posibilidad de posteriores profundizaciones, sino que “sitúa la investigación en un punto en que es posible retomarla en condiciones personales e institucionales diferentes” (Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, 1990, pág. 65).

El diseño de un estudio de casos, al igual que ocurre con toda investigación cualitativa, conlleva el establecimiento de una serie de pasos o etapas para su realización. Éstas pasan, en líneas generales, por inscribir el trabajo en un marco teórico concreto, determinar los objetivos o cuestiones a las que se pretende dar respuesta con el mismo, delimitar los criterios de selección y características que ha de cumplir el contexto en que se va a desarrollar el trabajo de campo, así como una previsión estimativa del tiempo que se permanecerá en el mismo. Es necesario igualmente efectuar una primera concreción, aunque sea aproximativa, de las técnicas e instrumentos que se piensan utilizar para llevar a cabo la recogida de datos y, finalmente, abordar todas las cuestiones relativas al acceso al campo. Los

pasos hasta ahora enumerados conforman lo que podríamos denominar etapa preliminar o, utilizando la terminología de Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (1990, pág. 60), *fase preactiva*. Es la *etapa de preparación previa*, denominada por Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA *fase reflexiva* (1996, pág. 95).

Una vez resueltas las anteriores cuestiones, comienza la *etapa de trabajo de campo* propiamente dicha, la estancia en el contexto seleccionado (Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1996, págs. 70-75). Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (1990, pág. 60) la denomina *fase interactiva*. Durante esta etapa, el investigador o investigadora comienza a recoger sus datos y estudia, a un tiempo, la viabilidad de aplicación de las técnicas e instrumentos que inicialmente preveía emplear, pudiendo éstos resultar modificados como consecuencia de la incorporación al caso de acontecimientos no previstos que, sin embargo, revisten interés para la comprensión del mismo.

Finalizada la estancia en el campo, tiene lugar una tercera etapa que podríamos denominar *de reflexión posterior* (*fase postactiva*, siguiendo a Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ, 1990, pág. 63 y *fase analítica*, de acuerdo con Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1996, págs. 75-76) cuya finalidad es volver sobre los datos recogidos y, a partir de los análisis de los mismos efectuados durante el desarrollo de la investigación, elaborar una interpretación más definitiva del caso. Los resultados del trabajo desarrollado durante esta tercera etapa se materializan en la redacción del correspondiente informe de investigación, que supone presentar de una manera organizada y accesible para el público la versión reconstruida e interpretada de lo que constituía la esencia del caso. Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA (1996, págs. 76-77) se refieren a esta etapa como *fase informativa*. Jaume MARTÍNEZ BONAFÉ (1990, págs. 63-64), por su parte, incluye la elaboración del informe final dentro de la *fase postactiva*.

Sin embargo, es evidente que en una investigación cualitativa, un diseño nunca constituye algo totalmente establecido a priori y cerrado. Más bien al contrario, podemos afirmar que éste se va construyendo y reelaborando durante la estancia en el campo. Se trata

de un proceso flexible y abierto que continúa una vez que se produce la retirada del contexto investigado, cuando el investigador o investigadora, tras haber reflexionado y comenzado a analizar los datos mientras estaba presente en el campo, vuelve sobre esos mismos datos tratando de darles un sentido. De ahí que, hasta cierto punto, pretender presentar un proceso de investigación de estas características como si obedeciese a una sucesión de etapas independientes y desde una perspectiva secuencial resulte un tanto artificial:

“Resulta extremadamente rígido, compartimentalizador, concebir el proceso metodológico como si estuviera dividido en fases discontinuas, como una secuencia de acciones en una cadena de montaje que se llevasen a cabo en distintas dependencias de una factoría” (Honorio VELASCO y Ángel DÍAZ DE RADA, 1997, pág. 42)”.

Podemos decir que, en términos generales, nuestro estudio de caso, se ha atenido, en lo esencial, a las etapas antes descritas. Pese a ello, por las razones antes alegadas, renunciamos a estructurar nuestro proceso de investigación a partir de la descripción de los pasos dados en cada uno de los distintos momentos o etapas. Descritos ya el marco teórico y los objetivos que pretendíamos alcanzar en la parte introductoria de nuestro capítulo, nos limitaremos a reseñar, para describir los distintos pasos seguidos, las cuestiones a las que pretendíamos dar respuesta, los criterios que guiaron nuestra elección del contexto a investigar -donde incluimos la temporalización de la fase del trabajo de campo-, las técnicas e instrumentos utilizados realmente en la recogida de datos, y, finalmente, el proceso seguido para el análisis de éstos.

En la explicación del tratamiento de los datos exponemos el esquema que, tras la oportuna clasificación en categorías de las distintas informaciones obtenidas, fue utilizado como guía para la redacción del informe de investigación. Algunos de los instrumentos empleados fueron diseñados sobre la marcha, una vez conocidas las características de nuestro contexto particular. Así, dentro de lo que hemos denominado etapa preliminar o de preparación previa, habíamos contemplado únicamente la realización de observaciones en el aula y el análisis de documentos escritos, incluyendo entre éstos el libro de texto y la guía del profesorado. Una vez en el campo, nos vimos en la necesidad de ampliar el análisis de

documentos escritos, incluyendo algunos no previstos. Fue también durante nuestra estancia en el contexto cuando, conocidas las características del grupo investigado y el modo en que se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, procedimos al diseño de las entrevistas realizadas al alumnado y a la docente.

1.1 Cuestiones de la investigación

Las preguntas a las que pretendíamos dar respuesta a través de nuestro estudio de caso giraban en torno al deseo de conocer qué aprendían y conocían los alumnos y alumnas del contexto investigado -un aula de Educación Secundaria Obligatoria- sobre la sociedad, costumbres, modo de vida y cultura de Francia y otros países francófonos en la optativa Francés como Segunda Lengua Extranjera. Estas cuestiones se concretaron en las siguientes:

1.- ¿Qué contenidos socioculturales se trabajaban en la clase?

2.- ¿Qué papel desempeñaba el libro de texto en el aula? ¿Hasta qué punto los contenidos socioculturales tratados en el aula estaban condicionados por la selección cultural ofrecida por ese recurso didáctico?

3.- ¿Constituían los contenidos socioculturales un elemento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, o bien ocupaban un lugar secundario, subordinado a la adquisición de habilidades lingüísticas, siendo considerados como una especie de “telón de fondo”?

4.- ¿Cuáles eran las actitudes, motivaciones y expectativas de los estudiantes en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera (en nuestro caso concreto, el francés)? ¿Qué conocimientos e informaciones socioculturales sobre Francia y otros países de habla francesa poseía el alumnado? ¿Cuáles eran las fuentes de procedencia de estas informaciones? ¿Se detectaba en ellas la influencia de los contenidos aprendidos en la clase?

5.- ¿Cuál era la opinión de la profesora que impartía clase en el grupo acerca de la enseñanza de los contenidos socioculturales y del valor formativo de las lenguas extranjeras?

1.2 Criterios de selección y características del contexto investigado

Guiados por los propósitos de nuestra investigación y las preguntas a las que deseábamos dar respuesta, el único requisito a cumplir por el contexto a investigar era que en él se estuviese utilizando un libro de texto de Francés de los publicados recientemente para su uso en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Decidimos, además, escoger un aula del Segundo Ciclo de la etapa por entender que el alumnado de este nivel poseía ya unos contactos previos con la materia de cursos anteriores y una mayor madurez que facilitaría la realización de nuestro estudio.

La investigación proyectada se llevó a cabo en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la provincia de A Coruña, centrándose en el desarrollo del curriculum de la optativa Francés en una clase correspondiente al Tercer curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El grupo objeto de nuestra atención estaba compuesto por un total de 16 alumnos, 9 chicas y 7 chicos. Impartía la materia una profesora con amplia experiencia profesional, unos veinte años de docencia, más o menos. La estancia en el campo se desarrolló desde el mes de abril al mes de junio del año académico 1999-2000.

Entre los consejos ofrecidos por Robert E. STAKE (1998), a la hora de seleccionar un caso, figura, como primer criterio por el que guiarse, el sacar la máxima rentabilidad de lo que pretendemos investigar, lo que conduce a tener presentes el tiempo de que se dispone para el trabajo de campo y las posibilidades reales de acceder al mismo. En su opinión, han de escogerse

“casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio” (Robert E. STAKE, 1998, pág. 17).

La elección del centro obedeció a las facilidades de acceso que presentaba para nosotros. Con esta decisión no hicimos sino seguir los consejos apuntados por Robert E. STAKE a los que nos hemos referido unas líneas más arriba. Conocíamos a la docente desde hacía tiempo y ambas manteníamos una buena relación debido a nuestro ejercicio como profesionales de la misma materia en Institutos de Formación Profesional durante un buen número de años, aunque nunca como compañeras en un mismo centro. Esta buena relación no puede considerarse, no obstante, como de amistad personal. De ahí que pactásemos previamente con ella el acceso a sus clases una vez explicada cuál era nuestra intención y que este hecho no entrañase mayores dificultades.

Conocíamos igualmente a varios miembros del equipo directivo por haber sido compañeros nuestros en distintos centros en épocas pasadas y contábamos, por ello, con el visto bueno de la dirección.

Todo lo anterior simplificó enormemente las cuestiones relacionadas con el acceso al campo que suelen proporcionar no pocos quebraderos de cabeza a las personas deseosas de emprender una investigación cualitativa “in situ” de las características de la nuestra.

Por lo que respecta al alumnado, nosotros mismos, una vez en el campo, les informamos de la razón de nuestra presencia allí, explicándoles que éramos una “profe” de Francés que quería investigar en su clase. Básicamente, les dijimos que queríamos conocer qué era lo que aprendían en la clase de Francés, que nos importaba saber qué hacían, cómo trabajaban. ¡Eso sí! Les saludamos en francés y también dirigimos colectivamente a todo el grupo algunas preguntas en esa lengua para ver si nos entendían. Si bien en un principio mostraron una cierta sorpresa y nuestra presencia despertó una ligera curiosidad y expectación, inmediatamente (desde los primeros diez minutos de la primera sesión de observación) pasaron a aceptarnos con agrado, llegando incluso a manifestarnos su deseo de que asistiésemos a sus clases. Desde el primer momento, por tanto, conseguimos establecer ese buen “rapport” o relación de cordialidad entre investigador e informantes que tradicionalmente se considera como un requisito importante para la realización de una

investigación cualitativa. La colaboración de nuestros informantes fue total. Durante el desarrollo de las sesiones, nos aceptaban como una especie de invitado, nos miraban de vez en cuando, pero en ningún momento se sintieron condicionados por nuestra presencia ni tampoco prestaron especial atención a lo que hacíamos. Tenemos la práctica total certeza de no haber interferido con nuestra permanencia en el aula el normal desarrollo de las clases.

Para los efectos de nuestra investigación, como anticipábamos unas líneas más arriba, constituía un requisito fundamental que se estuviese utilizando un libro de texto de Francés para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de reciente fecha de publicación. En nuestro contexto concreto nos encontramos con *Action! 1*, método publicado en el año 1997 por las editoriales Santillana y Clé International concebido para ser empleado en el Primer curso de la etapa que nos ocupa. Merece la pena destacar este último hecho ya que, como hemos dicho antes, el curso en el que desarrollamos nuestro estudio era, en realidad, Tercero, especialmente si tenemos en cuenta, como podrá comprobarse tras la lectura de nuestro informe de investigación, que todos los alumnos del grupo habían estudiado Francés como Segunda Lengua Extranjera en los dos primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

1.3 Técnicas e instrumentos empleados en la recogida de datos

El diseño de un estudio de caso admite el recurso a distintas técnicas e instrumentos metodológicos para la recogida de datos. En el caso de nuestra investigación, los datos proceden de tres tipos de fuentes que han sido consideradas adecuadas en consonancia con los objetivos que perseguíamos:

- observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula;
- análisis de documentos escritos, donde incluimos el libro de texto, la guía del profesorado y los controles de evaluación del alumnado, así como el cuaderno de ejercicios del método y otras fichas de trabajo empleadas en clase;
- entrevistas al alumnado y a la docente del grupo investigado.

Como ya hemos anticipado, los instrumentos empleados en la recogida de datos fueron rediseñándose y reelaborándose paulatinamente, a medida que nos íbamos familiarizando con el contexto y obteniendo información sobre el tema objeto de nuestro interés.

Explicaremos seguidamente los distintos pasos seguidos para la utilización de cada una de las técnicas de recogida de datos antes mencionadas.

1.3.1 La observación

Atendiendo al grado de participación del observador en el contexto investigado conceptualizaríamos la observación por nosotros efectuada como no participante y externa, aunque directa. Queremos decir con esto que, pese a estar físicamente presentes, nos mantuvimos siempre al margen de las actividades que se desarrollaban en el aula, fundamentalmente para no interferir en la marcha de éstas. Pretendíamos ser algo así como una especie de cámara que registraba lo que acontecía en la clase. Nos identificamos así con la definición de observación no participante proporcionada por Peter WOODS, quien, tras señalar que esta modalidad de observación es muy común en la investigación educativa británica, se refiere a la misma en los siguientes términos:

“En este caso, el investigador sólo desempeña el papel de investigador y observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula... El investigador es, teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la ‘mosca en la pared’ para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia” (Peter WOODS, 1987, pág. 52).

En esta misma línea se sitúa la conceptualización de la observación no participante que ofrecen Judith P. GOETZ y Margaret D. LeCOMPTE (1988), autoras que, no obstante, puntualizan acertadamente lo cuestionable de la distinción tajante entre este tipo de observación y la observación participante, ya que cuando un investigador está presente en un escenario educativo y observa, la interacción con profesorado y alumnado, aunque sea en

forma no verbal, es inevitable y convierte a éste hasta cierto punto en participante. En cualquier caso, nos adscribimos a su definición:

“Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente” (Judith P. GOETZ y Margaret D. LeCOMPTE, 1988, pág. 153).

El total de sesiones observadas ascendió a 14, siendo éstas efectuadas de manera ininterrumpida a razón de dos veces por semana (todos los días que se impartía la materia) a lo largo de los meses de abril, mayo y junio del año académico 1999-2000.

Asumimos, en la realización de nuestras observaciones, las reflexiones acerca de esta técnica de recogida de datos efectuadas por Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA (1996, pág. 150), considerándola como un proceso deliberado y sistemático que está orientado por una pregunta, un propósito o un problema. El problema a investigar da sentido a la observación en sí misma, permitiendo delimitar las cuestiones referidas a qué observar, dónde observar, cuándo registrar las observaciones, cómo analizar los datos obtenidos y qué utilidad ha de extraerse de ellos:

“La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa” (Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1996, pág. 151).

Nuestros objetivos, a la hora de realizar las observaciones, eran principalmente dos. El primero, muy genérico, consistía en analizar el grado de dependencia de las tareas realizadas en la clase con respecto al libro de texto, prestando atención además a los restantes recursos didácticos empleados. El segundo, más específico ya, se situaba en conocer cómo surgían y se trataban las cuestiones socioculturales, tuviesen éstas o no su origen en el libro de texto.

A diferencia de lo que ocurre en otras investigaciones de carácter cualitativo, donde el investigador o investigadora acude al campo sin una idea claramente definida de aquello que debe recoger, esperando que la propia observación le permita ir delimitando los aspectos relevantes para su investigación, en la nuestra existía una cuestión específica y bien delimitada que condicionó los aspectos a los que dirigir la atención a la hora de registrar los datos, aunque sólo parcialmente. Utilizando la terminología de Carolyn M. EVERTSON y Judith L. GREEN (1989, pág. 321), la realización de nuestras observaciones entraría dentro de lo que estas autoras denominan sistemas abiertos. En los sistemas cerrados, el investigador o investigadora parte de un número limitado de categorías o unidades de observación fijadas de antemano. Estas categorías han de ser mutuamente excluyentes y necesitan ser definidas de manera precisa a priori. En estos casos, las observaciones identifican y registran las conductas o acontecimientos predefinidos. No existe posibilidad de modificar esas categorías en el desarrollo de las sesiones. En los sistemas abiertos, sin embargo, el punto de mira es mucho más amplio. Aunque pueda utilizarse una gama de categorías prefijadas, éstas no son nunca cerradas, de manera que es posible incorporar nuevas categorías generadas por la misma observación. Además, un elemento puede ser interpretado desde varias perspectivas y resultar relevante para más de una de las categorías consideradas, que surgen del propio contacto con los datos y necesitan ser redefinidas continuamente en el curso de la investigación.

El foco principal de las distintas sesiones de observación llevadas a cabo por nosotros lo constituían las actividades y tareas y, de manera más general, la manera en que se desarrollaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, lo que implicaba prestar atención a la metodología de la docente que impartía la clase. Carecíamos, por consiguiente, de una parrilla o conjunto de categorías establecidas previamente para identificar esas actividades y tareas y, mucho menos, de una idea claramente definida de cómo organizar posteriormente las informaciones relevantes sobre el desarrollo de las clases. Sólo una vez finalizada la investigación y, tras la reflexión continua durante las sesiones de recogida de datos, procedimos a la identificación, segmentación y etiquetado de las actividades, no ateniéndonos para ello a ninguna tipología previa y derivando su clasificación

del propio contacto con los datos. Las investigaciones sobre la actividad del aula llevadas a cabo por Susan S. STODOLSKY (1991) han constituido nuestro principal referente para proceder a la recogida, análisis y codificación de los datos de las observaciones, permitiéndonos así profundizar en el curriculum real que se desarrollaba en la práctica en nuestro contexto.

En cada una de las actividades que se realizaban en la clase dirigíamos nuestro interés a los contenidos trabajados, fijándonos de modo muy especial en si aparecían o no informaciones culturales y en cómo aparecían, así como en el recurso o recursos didácticos que se estaban utilizando (libro de texto, cassette, encerado, cuaderno de ejercicios del método, libreta, fotocopias distribuidas por la profesora, etc.). Otro de los aspectos que tuvimos en cuenta fueron la ubicación de la profesora y del grupo-clase durante las diferentes sesiones, dado que en función de las variaciones de ésta podían extraerse conclusiones acerca de la metodología, más o menos participativa, que se seguía en las clases. Éstas eran las únicas ideas previas por las que nos guiábamos para recoger los datos de las observaciones.

El sistema empleado para el registro de lo observado fueron las notas de campo, que pueden definirse del siguiente modo:

“Las notas de campo son, en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo” (Peter WOODS, 1987, pág. 60).

Steve J. TAYLOR y Robert BOGDAN (1987, pág. 81) apuntan acertadamente que cada investigador o investigadora desarrolla su propio modo de redactar las notas de campo y que, aunque éstas puedan variar de una persona a otra, “siempre deben permitir la recuperación fácil de los datos y codificar (y fragmentar) los temas”. Nuestras notas de campo fueron tomadas teniendo presentes las anteriores recomendaciones. Una vez fuera del campo, al finalizar cada sesión de observación, esas notas fueron sometidas a una redacción más elaborada, tomando la forma de descripciones narrativas según las presentamos en el Anexo V.2.

Las distintas sesiones observadas fueron además grabadas en audio con total consentimiento de los informantes, profesora y alumnado, encontrándose a disposición de cualquier persona interesada en consultarlas. En general, en ellas se sigue bastante bien el desarrollo de la clase, si bien no siempre es posible identificar el discurso del grupo (pequeñas conversaciones o comentarios que pudiese mantener entre sí). La redacción de las descripciones narrativas se efectuó a partir de la consideración conjunta de la audición de las grabaciones y las notas de campo.

Antes de empezar la clase anotábamos, para cada sesión, el número, la fecha y día de la semana, el número de alumnos y alumnas que estaban presentes, el tema concreto que se estaba trabajando y la lengua utilizada como vehículo de comunicación en el aula. Con el fin de facilitar la posterior identificación de las tareas desarrolladas en cada una de las sesiones de clase o lecciones, anotábamos la hora en la que percibíamos que se producía un cambio de actividad en el aula. Este extremo posibilitó la segmentación y ulterior reducción de las diferentes descripciones narrativas correspondientes a las sesiones observadas, que fueron sometidas a un vaciado en una parrilla confeccionada a tal efecto donde recogimos, de manera independiente para cada sesión, los siguientes aspectos (Cfr. Anexo V.5):

- Número de la actividad, con el fin de identificar el total de actividades y la secuencia de éstas en cada lección o clase.
- Tipo de actividad, explicitando si se trataba de ejercicios, audición, explicación, sesiones de preguntas y respuestas u otras.
- Contenido sobre el que se estaba trabajando, haciendo constar si éste incluía o no algún tipo de información sociocultural.
- Recurso o recursos didácticos empleados en cada actividad.
- Ubicación del profesorado y del alumnado, prestando especial atención a los modos de agrupamiento de este último en el desarrollo de las clases y a las formas organizativas predominantes.
- Lengua utilizada como vehículo de comunicación en la clase.

Es importante decir, además, que en las dos sesiones finales de nuestras observaciones tuvieron lugar dos controles para evaluar los contenidos de la materia correspondientes al período observado: el examen propiamente dicho y una prueba de recuperación. En el primero de ellos había tres preguntas que giraban en torno a cuestiones socioculturales. No figuraban, sin embargo, preguntas sobre contenidos socioculturales en el examen de recuperación. El valor que suponía, para nuestra investigación, poder analizar las respuestas dadas por el grupo a las preguntas con contenido sociocultural nos llevó a fotocopiar todos los exámenes y a efectuar un vaciado de éstos con el fin de proceder a su estudio pormenorizado.

1.3.2 Las entrevistas

Para la realización de nuestro estudio de caso necesitábamos conocer cuáles eran las opiniones, representaciones y concepciones de profesorado y alumnado sobre las diferentes cuestiones que constituían el objeto de nuestra investigación. En cualquier estudio de caso se considera como un elemento de capital relevancia el poder contar con las perspectivas de los informantes, con sus visiones sobre el caso, ya que éstas ayudan a reconstruir e interpretar el significado de aquél. La entrevista se presenta como la herramienta metodológica más idónea para acceder a esas perspectivas:

“Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas (...) Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Robert E. STAKE, 1998, pág. 63).

Siguiendo a Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA (1996, pág. 167), entendemos la entrevista como una técnica mediante la cual una persona, el entrevistador o entrevistadora, solicita información de otra u otras personas (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre una cuestión determinada. La entrevista se desarrolla por lo general en una situación de cara a cara o de contacto personal.

Al igual que ocurre con la recogida de datos procedentes de la observación, la realización de las entrevistas ha de hacerse de conformidad con una planificación previa. Es necesario, antes de efectuar la entrevista, tomar una serie de decisiones referidas al momento en que se va a realizar, a los objetivos que se persiguen con ella, al lugar en que se va a llevar a cabo y a su duración aproximada. Es fundamental, además, precisar la modalidad de entrevista por la que se opta. Ésta suele estar determinada por las finalidades y el tipo de investigación que se está llevando a cabo.

De entre los distintos tipos de entrevistas que se pueden utilizar en una investigación cualitativa, destaca la conocida como entrevista etnográfica o entrevista en profundidad (Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1996, pág. 168). En esta modalidad, el investigador o investigadora, guiado por el deseo de obtener información sobre un problema concreto, establece una lista de temas o cuestiones a partir de las cuales focalizar la entrevista sin sujetarse a una estructura rígida prefijada de antemano. Entre sus características figura, además, el partir de un propósito explícito y el proporcionar explicaciones a la persona o grupo entrevistado. También se considera fundamental dejar que las personas se expresen libremente, utilizando sus propios términos y, obviamente, establecer un buen clima de confianza entre ambas partes: persona que entrevista y persona o grupo entrevistado. Las entrevistas efectuadas por nosotros a profesorado y alumnado cumplen varios de esos requisitos, si bien se distancian un poco en el sentido de las cuestiones planteadas a nuestros informantes fueron establecidas de antemano, aunque en ningún modo conllevaban la obtención de respuestas prefijadas ni excluían la inclusión de nuevas preguntas surgidas a raíz de la formulación de las mismas.

Resulta para nosotros más útil recurrir a la clasificación de las entrevistas ofrecida por James McKERNAN (1999, pág. 149), quien atendiendo al contenido y organización, distingue entre entrevistas estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas. En el primer tipo, la persona que entrevista parte de un listado de preguntas específicas. Es algo así como un cuestionario administrado oralmente, por expresarlo de algún modo, en el que las

respuestas están establecidas a priori, son fijas. No hay lugar para que el entrevistado o entrevistada se exprese libremente ni utilice su propio lenguaje. En el caso de la entrevista semiestructurada, la persona que entrevista diseña un conjunto de preguntas que plantea a las personas entrevistadas, si bien se permite a estas últimas plantear problemas y nuevas preguntas a medida que discurre el encuentro. Además, las preguntas nunca son cerradas, sino abiertas. Por último, en la entrevista no estructurada, los distintos problemas y asuntos a analizar se dejan enteramente en manos del entrevistado. Cuando éste toca un problema o asunto, la persona que realiza la entrevista puede pedirle explicaciones o que se extienda. Si nos atenemos a esta tipología, conceptualizaríamos las entrevistas por nosotros realizadas como semiestructuradas, con preguntas totalmente abiertas. Era muy importante, desde nuestra perspectiva, recoger el lenguaje, las expresiones particulares, los silencios, las exclamaciones y, en definitiva, todo aquello que contribuyese a reflejar de la forma más vívida posible las respuestas proporcionadas por nuestros informantes. Ratificamos, con la defensa de esta opción, la afirmación efectuada por Judith P. GOETZ y Margaret D. LeCOMPTE (1988, pág. 152): “la calidad de los datos aumenta con un registro exacto de las respuestas del entrevistado”.

Atendiendo al número de personas entrevistadas, las entrevistas pueden clasificarse en individuales y grupales. En nuestro estudio de caso hemos recurrido a ambas. La entrevista individual fue utilizada con la docente que impartía clase al grupo con el fin de que ésta aportase a “nuestro caso” su perspectiva sobre el tema objeto del mismo. Las entrevistas grupales, por su parte, fueron puestas en práctica con el total del alumnado que formaba parte del grupo de 3º de ESO en el que estábamos desarrollando las sesiones de observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia Segunda Lengua Extranjera: Francés. Formamos para ello pequeños grupos con el mismo número de miembros. Existe una clara razón que justifica la decisión de optar por las entrevistas grupales con el alumnado del grupo-clase. Pretendíamos que éste se sintiese menos coartado, más libre y, al mismo tiempo, que las ideas y respuestas proporcionadas por alguno de los miembros de cada grupo sirviese de apoyo a los restantes integrantes del mismo y estimulase su imaginación, aportando una mayor riqueza y variedad. Partíamos de la base de que algunas de las preguntas que

preveíamos formular iban a versar sobre conocimientos específicos de la materia y que un alumno o alumna entrevistados individualmente podían desconocer las respuestas e interpretar la entrevista como un interrogatorio o examen, en lugar de un intercambio de informaciones más o menos informal, sintiéndose incómodos o incluso contestando sin reflexionar, para salir del paso. Corríamos el riesgo de encontrarnos con más de una respuesta vacía o escasamente relevante por ser telegráfica en exceso. Por otra parte, optar por esta modalidad favorecía el intercambio espontáneo de acuerdos, discrepancias y puntualizaciones entre los propios alumnos y alumnas que integraban cada grupo. Nos parecía igualmente fundamental poder contar con las visiones de todos y todas los alumnos y alumnas que integraban la clase, ya que haber seleccionado sólo a algunos de ellos conllevaría una cierta limitación. Significaría que otorgábamos a unos pocos la representatividad sobre el conjunto, algo que resulta a todas luces inadecuado a la vista de los fines de nuestra investigación.

1.3.2.1 El diseño de nuestras entrevistas

Como apuntábamos en el apartado precedente, la realización de una entrevista conlleva una planificación previa y la toma de decisiones sobre cuestiones como la modalidad de entrevista por la que se va a optar, la duración aproximada de la misma, el lugar en que se va a realizar, el número de participantes, los objetivos que se persiguen con ella, el momento en que se llevará a cabo, etc. Explicaremos, seguidamente, cuáles fueron los pasos seguidos para el diseño de nuestras entrevistas.

Nuestra investigación incluyó un total de cinco entrevistas: una entrevista individual realizada a la docente, y cuatro entrevistas grupales con el alumnado. Todas ellas se desarrollaron en las instalaciones del centro educativo y fueron grabadas con total consentimiento de los informantes. Posteriormente, nosotros mismos procedimos a su transcripción rigurosa, transcripción que figura incluida en los Anexos V.3 y V.4, con el fin de someter las respuestas a un análisis de contenido temático que nos permitiese clasificarlas en categorías. Tanto los nombres de los alumnos y alumnas entrevistados como el de la profesora no se corresponden con sus nombres reales en un deseo expreso de mantener su

anonimato y garantizar así la confidencialidad de la investigación.

Teniendo en cuenta que el total de alumnos y alumnas del grupo ascendía a 16, distribuimos a éste en cuatro grupos de cuatro. De manera intencionada procuramos buscar un equilibrio a la hora de formar los grupos, intentando que en cada uno de ellos hubiese chicos y chicas y que hubiese una diversidad en cuanto a rendimiento académico. Queríamos evitar así el que en unos grupos coincidiesen sólo “los buenos” de la clase y en otros “los malos”. Para obtener la información sobre el rendimiento académico del grupo consultamos las actas de las sesiones de la primera evaluación, referidas a todas las asignaturas. Éstas nos fueron proporcionadas por la docente.

En lo que atañe al momento de realización de las entrevistas, consideramos que procedía dejarlas para los últimos momentos de nuestra estancia en el campo, aunque no nos parecía positivo esperar al momento en que hubiésemos concluido nuestras sesiones de observación. Esta decisión relativa a la temporalización, aparentemente banal, no lo era en nuestro caso. Como ya anticipamos, nuestros instrumentos fueron diseñándose y rediseñándose de manera paralela a nuestra permanencia en el contexto investigado. Primeramente necesitábamos conocer qué era lo que acontecía en él, cuál era el tipo de informaciones socioculturales con las que se trabajaba en las clases, qué nivel tenía el grupo. Carecía de objeto optar por un determinado tipo de entrevista si no conocíamos a nuestros informantes. Necesitábamos saber cómo orientar nuestras preguntas, qué grado de profundidad habían de tener éstas y cómo conseguir obtener informaciones de interés a partir de su formulación.

Del conjunto de las entrevistas, la última en realizarse fue la de la docente del grupo, que se llevó a cabo a finales del mes de junio, una vez concluidas las sesiones de observación. Esta decisión obedeció a que la finalización de nuestra estancia en el campo coincidió con el final de curso y la profesora, aunque tenía que ir al centro para asistir a las sesiones de evaluación final de los distintos grupos a los que impartía clase, disponía de más tiempo libre.

Como paso previo a la realización de las entrevistas al alumnado y a la profesora del grupo, procedimos a diseñar una guía para cada una de ellas con el fin de que nos sirviese como ayuda. Las correspondientes guías, que incluimos a continuación, fueron estructuradas en dos partes. En la primera, concretamos todas las cuestiones referidas a la planificación: el momento en que preveíamos llevarlas a cabo, los objetivos perseguidos, la modalidad elegida, la previsión de su duración aproximada y el lugar en que proyectábamos realizarlas. La segunda, por su parte, contiene las preguntas que nos sirvieron como punto de partida para el desarrollo de las sesiones con la docente y con el grupo-clase.

Para la realización de las cuatro entrevistas grupales al alumnado utilizamos una única guía. En cada una de ellas, dado que fueron llevadas a cabo en distintos días, anotamos la fecha y el número y nombre de los alumnos y alumnas que integraban el pequeño grupo entrevistado, pudiéndose constatar así el equilibrio de chicos y chicas. Las distintas preguntas incluidas en la guía, fijadas de antemano a título de orientación, fueron, en lo esencial, muy similares para los distintos grupos, si bien su secuenciación y formulación se vieron sometidas a variaciones sobre la marcha en función de la dinámica que se generaba en el propio proceso de la entrevista. En algún caso se abordaron incluso cuestiones que no estaban previstas pero que surgieron a raíz del desarrollo informal de las conversaciones.

Fue decisivo, en el diseño de las preguntas-guía para las entrevistas grupales con el alumnado, el contacto previo con el grupo-clase durante las sesiones de observación. A la vista de su bajo nivel de conocimientos nos inclinamos por la formulación de preguntas más bien genéricas, ya que un tipo de preguntas más específicas nos hubiera conducido a un sinnúmero de monosílabos y a una ausencia de respuestas significativas.

Tanto en la guía para el desarrollo de las entrevistas con el alumnado como en la confeccionada para la docente incluimos un pequeño pasaje introductorio, que aparece bajo la rúbrica “formato de anuncio directo”. Este párrafo condensa las explicaciones que sirvieron como punto de partida para llevar a cabo las entrevistas. Reflejan el modo en que informamos a nuestros participantes de los objetivos que perseguíamos con la realización de las mismas.

1.3.2.1a Entrevistas grupales al alumnado: planificación y preguntas-guía

Incluimos aquí, en su forma completa, la guía que tuvimos entre las manos a la hora de efectuar nuestras entrevistas al alumnado. Ésta se presenta estructurada, según ya anticipamos, en dos partes: planificación y preguntas-guía.

Para la formulación de las distintas preguntas seguimos lo que Egon G. GUBA e Yvonne S. LINCOLN (cit. en Mercedes GONZÁLEZ SANMAMED, 1994, págs. 63-64) denominan “secuencia de embudo”. Quiere esto decir que partimos de cuestiones de carácter general para descender posteriormente a una segunda parte en la que requeríamos respuestas sobre temas más específicos. Las preguntas se presentan así organizadas en torno a dos grandes bloques:

- Un primer conjunto de cuestiones de contextualización o introductorias, donde preguntábamos a los alumnos de los distintos grupos sobre sus experiencias previas en relación con el aprendizaje del Francés, su actitud hacia la materia y sus posibles contactos con la lengua y cultura de los países de habla francesa a través de familiares, amigos o personas de su entorno más próximo.

- Un segundo grupo de cuestiones que denominamos nucleares, centradas ya en profundizar sobre el conocimiento cultural general de los distintos grupos acerca de Francia (imágenes, representaciones, concepciones), sobre las informaciones que poseían de otros países de habla francesa y las fuentes de procedencia de dichas informaciones. Es evidente que, al indagar en las fuentes de esas informaciones, recabamos la opinión del alumnado sobre el libro de texto que estaba utilizando en la clase ese año. La formulación de preguntas genéricas del tipo “¿qué cosas sabéis sobre Francia?”, o “¿cuáles son las primeras palabras que os vienen a la mente cuando pensáis en Francia o en otros países de habla francesa?” fue complementada con un segundo tipo de preguntas que versaban ya sobre temas específicos: conocimiento geográfico de Francia y países de habla francesa, personajes franceses o

francófonos famosos, las comidas y la escuela. La orientación de las preguntas hacia esas temáticas concretas, y no otras, derivó de una estimación previa del nivel de conocimientos que podía tener el grupo. Dicha estimación fue efectuada por nosotros a partir del examen del libro de texto que se empleaba en el aula y de la observación durante nuestra permanencia en el campo del modo en que se abordaban las cuestiones socioculturales en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia.

□ GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO

A. PLANIFICACIÓN:

□ Modalidad: Semiestructurada, abierta y grupal (a llevar a cabo en pequeños grupos de cuatro como máximo).

□ Participantes: Investigadora y alumnado

□ Momento de realización:

Durante el transcurso de la investigación, una vez efectuadas un cierto número de observaciones de la clase de Francés como Segunda Lengua Extranjera en un aula de 3er Curso de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo de dichas observaciones era conocer las distintas actividades y tareas desarrolladas en el aula y la dependencia de éstas con respecto al libro de texto, prestando especial atención a las relacionadas con contenidos o informaciones culturales, tanto generales como específicamente referidas al país o países donde se habla la lengua extranjera que el alumnado estaba aprendiendo.

□ Objetivos:

- Conocer las opiniones del grupo sobre la materia y sus actitudes hacia la misma.
- Conocer las informaciones culturales que poseía el grupo-clase sobre Francia y

otros países de lengua francesa y las fuentes de procedencia de dichas informaciones (escolares: clase de francés, libro de texto, profesor, clase de otras materias; y extraescolares: televisión, prensa, radio, revistas, libros, estancias o viajes al extranjero, informaciones proporcionadas por familiares o amigos y amigas que hayan vivido allí, contactos con jóvenes franceses o procedentes de otros países de lengua francesa mantenidos en España).

•Conocer las representaciones del alumnado acerca de la cultura y modo de vida en el país o países donde se hablaba la lengua objeto de aprendizaje.

☐ **Duración aproximada:** 50 minutos.

☐ **Lugar de realización:** Local de tutorías del Centro donde el profesorado recibía al alumnado y a las familias para entrevistas de carácter privado.

B. PREGUNTAS-GUÍA:

1. De contextualización o introductorias:

Formato de anuncio directo: Sabéis que comparto la clase de Francés con vosotros desde hace una temporada porque tengo interés en conocer qué y cómo aprendéis en ella. Querría ahora haceros algunas preguntas para que me digáis que cosas sabéis sobre Francia y otros países de habla francesa. Las preguntas son sencillas y, si no sabéis contestarlas, no tiene importancia. Sólo tenéis que decir libremente lo que se os ocurra procurando respetaros unos a otros en vuestras intervenciones.

☐ ¿Habíais estudiado Francés como Segunda Lengua Extranjera en el curso/s anterior/es? ¿Por qué motivo la elegisteis entonces? ¿Por qué razón la habéis escogido este año en 3º? ¿Pensáis volver a elegirla el curso que viene o no? ¿Por qué?

☐ ¿Por qué pensáis que el Francés está incluida entre las materias optativas en lugar

de ser obligatoria?

☐ ¿Para qué creéis que os puede valer aprender una Segunda Lengua Extranjera, en vuestro caso el francés? ¿Si existiese la posibilidad en vuestro instituto de elegir otra Segunda Lengua que no fuese el francés, seguiríais escogiéndola o preferiríais otra? ¿Cuál os gustaría estudiar?

☐ ¿Alguno de vosotros o vosotras ha estado alguna vez en un país donde se habla francés, ya sea viviendo, estudiando o simplemente de viaje? ¿Dónde? ¿Qué es lo que más recordáis de vuestra estancia allí?

☐ ¿Algún familiar próximo vuestro vive o ha vivido en un país donde se habla francés? ¿Qué cosas os cuenta o ha contado sobre la forma en que se vivía allí? ¿De qué cosas o experiencias de allí guardaba mejor recuerdo?

☐ ¿Habéis conocido o conocéis a chicos o chicas franceses y/o de otros países donde se habla francés aquí en España? ¿Qué cosas os han contado sobre el modo de vida en su país?

2. Nucleares:

☐ Imaginaos que estáis en este momento en clase de Francés, ¿cuáles son las primeras palabras (unas cinco o seis) que se os ocurren cuando pensáis en uno de los países donde se habla francés? Nombrad ese país.

☐ ¿Qué países conocéis donde se habla francés en el mundo?

☐ ¿Qué cosas sabéis sobre Francia? ¿Y sobre otros países donde se habla francés?

☐ ¿Qué habéis aprendido sobre Francia en la clase de francés? ¿De qué otros países donde se habla francés, aparte de Francia, habéis hablado en clase? ¿Qué cosas recordáis que se haya comentado sobre ellos?

☐ ¿Habéis hablado de Francia en alguna otra asignatura? ¿En cuál? ¿Cuál era el tema que se estaba tratando en esa clase?

☐ ¿Qué informaciones sobre Francia y el modo de vida de los franceses vienen en el libro de texto que tenéis este año? ¿Y sobre otros países donde también se hable francés? ¿Recordáis cosas que os haya comentado la profesora en clase, aparte de las que están en el libro?

☐ ¿Qué es lo que más os gusta del libro de texto que tenéis este año (*Action 1!*)? ¿Y lo que menos? ¿Qué pensáis del cuaderno de ejercicios? ¿Os resulta atractivo?

☐ Imaginaos, por ejemplo, que vais a vivir una temporada con una familia francesa, ¿qué cosas creéis que serían iguales que aquí? ¿Cuáles serían diferentes?

☐ Aparte de la clase de Francés, ¿de dónde proceden las informaciones que tenéis sobre Francia y otros países donde se habla francés en el mundo? ¿la televisión? ¿la radio? ¿periódicos? ¿canciones? ¿revistas? ¿libros? ¿conversaciones con amigos o amigas que han estado allí?

☐ ¿Qué sabéis sobre las comidas en Francia? ¿Se desayuna, se come y se cena a las mismas horas que aquí? ¿Qué tomaría un francés para desayunar? ¿Y a la hora de la comida? ¿Y para cenar? ¿Qué productos típicamente franceses conocéis?

Los franceses son famosos por su cocina. ¿Por qué creéis que tiene tanta fama la cocina francesa? ¿Qué habéis oído comentar sobre ella? ¿Qué platos franceses conocéis?

☐ ¿Podríais decirme nombres de ciudades o regiones de Francia? ¿Y de otros países

donde se hable francés?

☐ ¿Qué lugares o monumentos famosos de Francia conocéis? ¿Recordáis algún lugar famoso o monumento de un país donde se hable francés que no sea Francia? ¿Cuáles? ¿En qué país están?

☐ Imaginaros que vais a ir de viaje a Francia, ¿qué sitios os gustaría visitar? ¿Por qué?

☐ ¿Qué sabéis sobre la escuela en Francia? ¿Creéis que es igual que aquí? ¿Cómo os imagináis que transcurre la jornada escolar de un alumno o alumna que tenga vuestra edad?

☐ ¿Podríais decirme nombres de personajes famosos de países donde se hable francés? ¿Por qué son conocidos o han destacado? ¿De qué país son? (cantantes o grupos musicales, escritores, deportistas, actores o actrices, políticos, gente relacionada con el mundo de la moda: modistos famosos, modelos, etc.).

1.3.2.1b Entrevista a la docente: planificación y preguntas-guía

La guía para la realización de la entrevista a la profesora del grupo-clase se presenta estructurada, al igual que la del alumnado, en dos partes: planificación y preguntas-guía.

Las preguntas se presentan organizadas en dos grandes apartados:

- Un primer grupo relativamente reducido de cuestiones referidas a la biografía y perfil profesional de la profesora: número de años que llevaba dando clase, contactos con Francia u otros países de habla francesa, actividades formativas en las que había participado, experiencia como docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, etc.

- Un segundo grupo más extenso de cuestiones formuladas con el fin de conocer qué

pensaba con respecto al hecho de que el Francés fuese optativa, qué problemas le planteaba impartir docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, qué argumentos utilizaba para persuadir a sus alumnos y alumnas de la utilidad de aprender francés, cuál era el valor formativo que, en su opinión, correspondía a las lenguas extranjeras en las etapas de escolarización obligatoria. En este segundo grupo ocupaban un lugar destacado dos grupos de preguntas: las relativas a las razones que habían conducido a la profesora a elegir el libro de texto que se empleaba en el aula y las referidas a si consideraba los contenidos socioculturales como algo importante a la hora de enseñar una lengua extranjera y a qué informaciones socioculturales recordaba haber trabajado durante el curso.

□ GUÍA PARA LA ENTREVISTA A LA DOCENTE

A. PLANIFICACIÓN:

□ Modalidad: Semiestructurada, abierta e individual.

□ Participantes: Investigadora y docente del grupo-clase de 3º de ESO.

□ Momento de realización:

En los momentos finales de nuestra permanencia en el campo, una vez conocidos los objetivos de la investigación por parte de los informantes (profesora y grupo de alumnos y alumnas) y realizadas la práctica totalidad de sesiones de observación de la clase de Francés del curso de 3º de ESO, centradas en las actividades/tareas realizadas por el alumnado y en el uso que del libro de texto se hacía en el aula.

□ Objetivos:

- Conocer los criterios por los que se guiaba la profesora para seleccionar los materiales didácticos utilizados en la clase y el papel que desempeñaba, entre ellos,

el libro de texto.

- Indagar en las concepciones de la docente acerca del valor formativo o potencial utilidad de aprender francés como segunda lengua extranjera para el alumnado de ESO.

- Conocer qué papel concedía la profesora a los contenidos socioculturales a la hora de enseñar un idioma.

- Profundizar en los contenidos socioculturales tratados a lo largo del curso en el grupo de 3º de ESO sometido a observación, prestando especial atención a la posible relación entre los tratados en la clase y los que figuraban en el libro de texto.

☐ **Duración aproximada:** 1 hora y cuarto.

☐ **Lugar:** A elección de la profesora informante. (El lugar elegido por ésta fue un aula pequeña donde impartía habitualmente las clases de Francés a todos los grupos con excepción del de 3º de ESO).

B. PREGUNTAS-GUÍA

Formato de anuncio directo: En esta entrevista querría que me contases un poco qué criterios sigues para seleccionar los materiales didácticos que utilizas en el aula y a qué fuentes recurres para planificar las clases. Me gustaría conocer tu opinión sobre los materiales de Francés que existen en el mercado en la actualidad y sobre el libro de texto que usas este año con el grupo de tercero de ESO. También querría que abordásemos otros temas, como por ejemplo la utilidad que, en tu opinión, puede tener para el alumnado de ESO aprender francés como segunda lengua extranjera. Pero sobre todo, lo que más me interesa es conocer qué papel concedes en tus clases a los contenidos socioculturales, es decir, a las informaciones relacionadas con el modo de vida, con las costumbres de Francia y los países de habla francesa. Comenzaré primero por hacerte algunas preguntas relacionadas con tu experiencia docente y tus contactos con Francia o algún otro país donde se habla francés.

1. Biográficas:

☐ ¿Cuántos años llevas dando clase de Francés?

☐ A lo largo de tu vida y de tu experiencia profesional, ¿cuáles han sido los contactos que has tenido o tienes con Francia u otro país de habla francesa?

☐ ¿En alguna ocasión te has planteado realizar o has realizado un viaje de intercambio a Francia con un grupo de alumnos?

☐ Y en la ESO, ¿cuánto tiempo hace que das clase?

2. Nucleares:

☐ ¿Cómo piensas que repercute en la actitud de los alumnos hacia la asignatura el que sea optativa en lugar de obligatoria?

☐ ¿Por qué crees que tus alumnos han escogido Francés en lugar de otra optativa? ¿Crees que de verdad tienen interés por aprender otro idioma o hay otras razones que influyen a la hora de elegir tu materia?

☐ ¿Cuáles son las principales dificultades con que te encuentras este año a la hora de impartir la clase en 3º de la ESO?

☐ ¿Qué función educativa o valor formativo piensas que tienen las lenguas extranjeras en la ESO?

☐ ¿Qué argumentos utilizas en clase para persuadir a tus alumnos y alumnas de la utilidad que pueda tener para ellos en el futuro el aprendizaje del francés?

☐ ¿Qué fue lo que te decidió a escoger *Action!* como manual para los alumnos y alumnas de 3º de la ESO? ¿Qué problemas, defectos o inconvenientes le encuentras? ¿Qué destacarías de él como más positivo?

☐ ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras en el hecho de que los alumnos tengan un libro de texto? A veces complementas su utilización con fotocopias confeccionadas por tí. ¿Cuándo sueles hacerlo? ¿Por qué razón?

☐ ¿Cómo crees que deben abordarse los contenidos socioculturales, es decir, las informaciones relacionadas con el modo de vida y las costumbres y cultura francesas en una clase como la de tercero?

☐ ¿Qué es lo que te interesa que aprendan los alumnos y alumnas en tus clases? ¿Te importa más que aprendan a hablar y que “controlen” gramática o te preocupas también por ese componente sociocultural que está implícito en el aprendizaje de toda lengua? ¿Qué importancia concedes a los contenidos socioculturales en tus clases? ¿Cómo los trabajas?

☐ De todo lo que hacéis en clase, ¿qué tipo de tareas interesan más a los alumnos y alumnas? ¿Qué les motiva más? ¿Qué comentarios oyes cuando les mandas hacer cosas? ¿Qué actividades o tareas les gustan menos? ¿Sabes de alguna en particular que les resulte especialmente ingrata?

☐ ¿Qué informaciones relacionadas con la cultura y sociedad francesas recuerdas haber trabajado este año en la clase de 3º?

1.3.3 Análisis de documentos escritos

La revisión de documentos escritos como parte de los elementos a tener presentes en el proceso de recogida de datos en un estudio de casos es destacada por Robert E. STAKE (1998, pág. 66). Peter WOODS (1987, pág. 105), por su parte, considera la utilización de

materiales escritos o impresos como un apoyo útil para las tareas de observación, pudiendo éstos ser catalogados como instrumentos cuasi-observacionales. En algunos casos, los documentos escritos pueden llegar a convertirse en “el cuerpo principal de los datos”. Es habitual que un estudio cualitativo tome en cuenta este tipo de informaciones, que proporcionan valiosas pistas y abren nuevas fuentes de comprensión. Lo importante es que su análisis se presente de forma contextualizada. Dentro de los materiales escritos efectúa Peter WOODS una distinción entre documentos oficiales, documentos personales y cuestionarios. Dejaremos a un lado los cuestionarios, dado que no forman parte de los instrumentos empleados en nuestro estudio de caso para centrarnos en los otros dos. Entre los documentos oficiales incluye este autor materiales muy diversos, como son los

“registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes y notas de lecciones, documentos confidenciales sobre alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, textos, libros de ejercicios, documentos de exámenes, fichas de trabajo, trabajo en la pizarra, fotografías” (Peter WOODS, 1987, pág. 105).

Entre los documentos personales figuran

“los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno ‘borrador’ de los alumnos, *graffiti*, cartas y notas personales” (Peter WOODS, 1987, pág. 113).

Atendiendo a esta tipología, nuestro estudio de caso incorpora el análisis de documentos escritos oficiales. Dentro de éstos incluimos el libro de texto que se utilizaba en el aula de 3º de ESO que, como ya dijimos, era *Action 1!*, editado en el año 1997 por Santillana y Clé International para su utilización en la etapa educativa que nos ocupa. Además del libro de texto, analizamos también la correspondiente guía del profesorado incluida en el método. Los restantes documentos escritos considerados como fuentes de información de nuestro caso fueron las distintas fichas de trabajo confeccionadas por la docente que impartía la clase en el grupo y los controles de evaluación final del alumnado. Se trataba, en definitiva, de materiales escritos directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que, para los fines de nuestra investigación, constituían una fuente

capital para la obtención de información sobre el papel que desempeñaban los contenidos socioculturales en nuestro contexto particular. Este tipo de documentos escritos están presentes en la mayor parte de los centros escolares y son, por ello, especialmente significativos:

“Sin embargo, los documentos escritos de mayor importancia en las escuelas son, posiblemente, los que atañen manifiestamente a la función de enseñar y aprender: libros de texto, fichas de trabajo, programas, pizarras, libros de ejercicios, documentación relativa a tests y a exámenes, filmes y otras ayudas visuales. Se trata de zonas populares de investigación” (Peter WOODS, 1987, pág. 112).

Explicaremos ahora cómo fueron incorporados estos documentos escritos en nuestra investigación, ya que los objetivos perseguidos con el análisis de cada uno de ellos eran diferentes. De conformidad con nuestros planteamientos iniciales, resultaba absolutamente imprescindible someter a un estudio exhaustivo la presentación de los contenidos socioculturales que se ofrecía en el libro de texto que se empleaba en el aula, sometiéndolo para ello a un análisis de contenido siguiendo las pautas del modelo analítico que habíamos elaborado en nuestro anterior capítulo. Pretendíamos con ello efectuar un estudio del libro de texto en sí mismo, con independencia de su contexto de uso. Necesitábamos conocer qué informaciones culturales incluía, qué imagen de los países de habla francesa se transmitía en él y contrastar éstas con el modo en que eran utilizadas en el aula y con los conocimientos socioculturales reales que poseía el alumnado del grupo-clase. En consonancia con el modelo analítico previamente desarrollado, dos fueron las dimensiones en torno a las que articulamos el examen del libro de texto: la representación del universo social a través de los personajes, y la identificación y clasificación de las informaciones socioculturales en base a criterios temáticos. Los resultados de este estudio figuran incorporados en el correspondiente informe incluido en nuestro siguiente capítulo, donde efectuamos una descripción detallada del material. Al abordar el proceso de análisis de datos expondremos con mayor detenimiento las distintas categorías consideradas.

El análisis de contenido del libro de texto se inició durante el período de estancia en

el campo, procediendo a una primera valoración del mismo en términos de lo que François RICHAUDEAU (1981, pág. 68) denomina “indicadores rápidos”. El análisis ya más exhaustivo y riguroso desde el punto de vista metodológico tomó la forma definitiva que presentamos en el apartado correspondiente del informe una vez que abandonamos el contexto de investigación.

Si el libro de texto fue sometido, como dijimos, a un análisis sistemático, renunciamos a someter a un estudio similar el cuaderno de ejercicios, utilizado también en el aula investigada, aunque en menor medida. Esta decisión obedeció a que las informaciones que aparecían en él, tanto en lo que respecta a las imágenes como a los distintos ejercicios, se correspondían totalmente con las del libro del alumno, no incorporándose en él contenidos socioculturales relevantes nuevos.

En el caso de la guía del profesorado, procedimos a localizar aquellos pasajes que aludían al modo en que el equipo de autores del libro de texto declaraba haber incorporado el componente cultural y los referidos al público al que éste iba destinado, así como los relativos a si había sido elaborado o no teniendo presentes las nuevas directrices curriculares para la materia establecidas en la LOGSE. Necesitábamos contrastar hasta qué punto esas declaraciones de intenciones se correspondían con el producto elaborado.

Tanto las fichas confeccionadas por la profesora como el libro de texto y el cuaderno de ejercicios del alumnado fueron cuidadosamente tenidos en cuenta en el desarrollo de las sesiones de observación, dejando constancia, en nuestras descripciones narrativas, de los recursos didácticos que se empleaban en cada una de las actividades realizadas en el aula. Ello nos permitió complementar el análisis del libro de texto en sí mismo con el análisis del modo de funcionamiento del recurso didáctico en su contexto de uso y ampliar el estudio a los distintos recursos didácticos utilizados en la clase, examinando el papel que desempeñaban en el tratamiento de los contenidos socioculturales.

En último término, el control de evaluación final del alumnado se reveló como un

documento escrito que merecía ser sometido a un vaciado y estudio pormenorizado, dado que incluía varias preguntas sobre conocimientos socioculturales. Nos interesaba examinar éste desde una doble perspectiva: la selección efectuada por la docente, con el fin de conocer qué consideraba ésta que era relevante que los alumnos supiesen sobre la lengua y cultura de los países de habla francesa, y el grado de conocimientos que demostraba tener el alumnado.

1.4 Proceso de análisis de los datos

De manera inevitable, al exponer las distintas técnicas e instrumentos empleados en nuestra investigación, nos hemos referido, aunque sólo parcialmente, a cuestiones relacionadas con el análisis de los datos. Este hecho no deja de obedecer a la lógica de los planteamientos iniciales y al desarrollo de nuestro estudio de caso. En toda investigación cualitativa, el proceso de análisis de los datos se inicia ya de manera simultánea a la recogida de éstos. Ambas etapas no constituyen procesos independientes. Hecha esta salvedad intentaremos ahora abordar, de manera más precisa, el origen de las categorías incluidas en el esquema que hemos utilizado como guía para la redacción de nuestro informe y el proceso seguido para la clasificación de nuestros datos en esas categorías.

Entendemos aquí por análisis de datos el conjunto de manipulaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones llevadas a cabo sobre un corpus de datos brutos que tiene como finalidad el permitir extraer un significado relevante para aquel problema o cuestión que constituye el centro de interés o principal objetivo de una investigación (Cfr. Gregorio RODRÍGUEZ; Javier GIL y Eduardo GARCÍA, 1996, pág. 200). El análisis de datos exige un examen sistemático de todas las informaciones recopiladas por el investigador o investigadora con el fin de clasificar o estructurar éstas en base a una determinada lógica requiriéndose, para ello, establecer un conjunto de criterios que han de ser explicitados de manera clara. La meta última a alcanzar con el análisis de los datos es conseguir el mayor conocimiento posible sobre la realidad estudiada. En definitiva, entendemos el análisis como el conjunto de tareas desarrolladas por un investigador o investigadora para extraer sentido a partir del corpus de datos que ha ido recopilando en el curso de su investigación:

“El análisis de datos es el proceso de organizar y explorar sistemáticamente las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y los restantes materiales que uno acumula para incrementar la propia comprensión de ellos y permitir presentar a otras personas lo que uno ha descubierto. El análisis conlleva trabajar con los datos, organizarlos, segmentarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar patrones, descubrir lo que es importante y lo que se tiene que aprender, y decidir lo que se contará a otras personas” (Robert C. BOGDAN y Sari Knopp BIKLEN, 1992, pág. 153).

En una investigación de naturaleza cualitativa o interpretativa, no existen reglas fijas que indiquen cuál es el proceso a seguir para llevar a cabo las tareas analíticas. Autores como Gregorio RODRÍGUEZ, Javier GIL y Eduardo GARCÍA (1996, pág. 202) apuntan acertadamente al escaso tratamiento de que ha sido objeto el modo de proceder al análisis de datos en la literatura especializada. En términos generales, puede afirmarse que cada analista sigue las pautas de trabajo establecidas por él mismo. Los procesos de análisis de datos se caracterizan así por su singularidad y conllevan una buena dosis de trabajo creativo:

“El análisis de datos cualitativos es un proceso creativo. Es también un proceso que requiere disciplina intelectual, rigor analítico, y una gran cantidad de trabajo. Dado que distintas personas organizan su creatividad, sus retos intelectuales y el trabajo duro de diferentes modos, no existe un único camino correcto para proceder a la organización, análisis e interpretación de los datos cualitativos” (Michael Quinn PATTON, 1992, pág. 381).

Michael BASSEY (1999) se refiere al análisis de datos en términos de una auténtica lucha intelectual en la que el investigador ha de hacer frente a una ingente cantidad de materiales brutos con el fin de producir una conclusión significativa y creíble que encuentre su apoyo en un conciso informe de cómo se llegó a la misma: “Cada investigación es única y, por ello, cualquier intento de generalizar sobre métodos analíticos es una empresa problemática” (Michael BASSEY, 1999, pág. 84).

También Renata TESCH alude a las dificultades que conlleva tratar de proporcionar pautas para analizar datos cualitativos indicando que no se trata de un concepto monolítico que pueda ser interpretado de manera unívoca como ocurre, por ejemplo, con el concepto de

estadística. Existiría así una amplia variedad de procedimientos y principios para efectuar un análisis cualitativo, siendo cada investigador o investigadora quien ha de precisar los que han guiado su indagación particular:

“Nadie ha ‘codificado’ los procedimientos para el análisis de datos cualitativos y no es probable que nadie lo haga nunca. Los investigadores cualitativos se muestran bastante inflexibles en su rechazo a la estandarización. Cuando describen sus métodos, generalmente se afanan en destacar que ese es sólo un modo de hacerlo (...). Por consiguiente, la noción de análisis cualitativo es fluida y desafía cualquier definición. Se aplica a una amplia variedad de principios y procedimientos. El único acuerdo que encontraríamos entre los investigadores cualitativos es que el análisis es el proceso de dar sentido a datos narrativos” (Renata TESCH, 1990, pág. 4).

Michael Quinn PATTON (1980, págs. 295-296) se refiere también a la complejidad que conlleva organizar los datos generados en una investigación cualitativa y proporciona una serie de consejos prácticos con el fin de abordar esta tarea. Así, en primer lugar, uno debe reunir todos los datos recogidos, comprobando si hay algún detalle que se haya olvidado de incorporar con el fin de que éstos sean lo más completos posible antes de proceder a su análisis definitivo. En segundo lugar, debe procederse a la lectura minuciosa del conjunto de notas de campo y entrevistas u otros documentos analizados, efectuando en ellos breves anotaciones que recojan aquellas nociones que reflejen los criterios en base a los cuales el investigador o investigadora va a extraer sentido de los diferentes corpus de datos. Se trata de organizar éstos en torno a temas y clasificarlos en archivos, asignando a las unidades identificadas como significativas distintas etiquetas. Posteriormente, estos datos, debidamente etiquetados e identificados, son agrupados en base a sus analogías en distintos archivos que representan las categorías a partir de las cuales el investigador o investigadora emprende la tarea de describir, elaborar y trabajar con los datos referidos a cada uno de los temas o tópicos principales de su investigación.

“El análisis inductivo significa que los patrones, temas y categorías de análisis proceden de los datos; emergen de los datos, en lugar de ser impuestos sobre ellos previamente a la recogida y análisis de datos” (Michael Quinn PATTON, 1980, pág. 306).

Del modo de desarrollar sistemas de categorías se ha ocupado Egon G. GUBA (cit. en Michael Quinn PATTON, págs. 311-312). Entre los pasos indicados por este especialista para emprender este trabajo figura la búsqueda de regularidades recurrentes en los datos. Dichas regularidades representan patrones y pueden ser clasificadas en categorías.

Una buena parte de los datos que conforman nuestro estudio de caso son de naturaleza textual. Es el caso de las descripciones narrativas de las sesiones de observación y de las entrevistas, así como de los controles de evaluación final del alumnado. En el caso del libro de texto, nuestros datos son mixtos, icónicos (estudio de las imágenes) y textuales.

Cualquier análisis de datos conlleva, en líneas generales, una reducción de los mismos que pasa por la identificación de unidades significativas a partir de las cuales pueda efectuarse un agrupamiento en categorías que permita la extracción de unas conclusiones o resultados, constituyendo este esquema de categorías y subcategorías la guía a partir de la cual proceder a la interpretación del problema o cuestión concreta que constituye el objetivo perseguido con la indagación emprendida.

En nuestro estudio de caso, hemos aplicado al conjunto de datos de que disponíamos la técnica del análisis categorial, procediendo a una clasificación de los mismos en categorías y subcategorías basadas en criterios fundamentalmente temáticos. El procedimiento seguido para la asignación de los datos a las distintas categorías y la delimitación de estas últimas puede ser considerado como mixto, a mitad de camino entre lo inductivo y lo deductivo. El sistema de categorías y subcategorías, aunque esbozado parcialmente de manera previa, antes y durante la estancia en el campo, no constituía un conjunto cerrado y establecido a priori, sino que fue redefiniéndose y remodelándose a medida que progresaba nuestro proceso de atribución de significados a los datos relevantes obtenidos en el contexto investigado.

En el caso de la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, el foco al que dirigíamos nuestra atención facilitó el proceso de codificación, pero, repetimos una vez más, éste no estaba definido de antemano. Otro tanto podemos decir de las

entrevistas, donde categorías y subcategorías fueron definidas tomando como referente las preguntas contenidas en la guía previamente confeccionada por nosotros. Finalmente, en el caso del libro de texto, los criterios para la codificación de los datos en categorías se encontraban ya delimitados, en sus líneas básicas, en el modelo analítico aplicado al estudio del libro de texto que incluimos en nuestro capítulo previo. Recordaremos aquí únicamente que las dimensiones en torno a las que articulamos éste eran dos: identificación de los personajes en base a género, pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios y edad; protagonismo; profesiones y actividades/ocupaciones no profesionales; e identificación de las informaciones socioculturales adscribiendo éstas a categorías en función de los temas a los que remitían. La única novedad introducida fue la ampliación del análisis de las informaciones socioculturales a imágenes y texto con el fin de que las primeras pudiesen ser interpretadas en su contexto de aparición.

Tanto en el caso del libro de texto, como en el de las entrevistas individuales y grupales y en el de las descripciones narrativas derivadas de la observación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia en el aula, la codificación de los datos en categorías y subcategorías se llevó a cabo mediante procedimientos manuales.

Una vez abandonado el campo iniciamos un proceso de reflexión y relectura minuciosa del conjunto de nuestros datos y, a partir de éste, tomamos la decisión de estructurar la presentación de nuestro caso en torno a las distintas perspectivas de nuestros informantes sobre el tema que constituía el objeto central de nuestra investigación: los contenidos socioculturales.

A efectos de nuestro caso, consideramos como informantes el libro de texto, los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, la docente, y el grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO. Consideramos además necesario iniciar la redacción de nuestro informe con una categoría referida a las características del contexto investigado que abarcase una breve descripción del centro, el aula, la docente y el grupo. Elaboramos así un esquema inicial que nos sirvió de guía para la redacción y organización del informe que

incluimos en nuestro siguiente capítulo. Éste se presenta estructurado en cuatro grandes apartados cuyo eje vertebrador son los contenidos socioculturales y un primer apartado introductorio donde describimos el contexto, el entorno particular en el que se desarrolló nuestra investigación:

1. Características del contexto investigado: El centro, el aula, la docente y el grupo.
2. La perspectiva del libro de texto.
3. La perspectiva del aula.
4. Las concepciones de la docente.
5. La visión del grupo: el francés, Francia y otros países de habla francesa.

1. Características del contexto investigado. El centro, el aula, la docente y el grupo:

Las informaciones incluidas en este apartado, donde presentamos la descripción del contexto en que se desarrolló el trabajo de campo, proceden fundamentalmente de nuestras descripciones narrativas y también de las entrevistas efectuadas a la docente y al grupo de alumnos y alumnas de 3º ESO. Abarcan igualmente datos proporcionados por la dirección del Instituto que figuraban recogidos en una guía para el alumnado editada por el propio centro educativo. En todos estos corpus textuales identificamos aquellas unidades de significación (pasajes) que aportasen información relevante sobre:

- el centro (ubicación, descripción física, niveles educativos impartidos, entorno social de procedencia del alumnado y volumen de matrícula);
- el aula (descripción física);
- la docente (biografía profesional, atendiendo a su experiencia docente, perfil formativo y contactos mantenidos con Francia u otros países de habla francesa); y, finalmente,
- el grupo (composición, procedencia, nivel académico general, nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera y clima del aula).

2. La perspectiva del libro de texto:

En este apartado incluimos la descripción del libro de texto *Action 1!*, que era el que se utilizaba en el aula, y el conjunto de materiales que formaban parte del método. Ofrecemos también un breve análisis de las declaraciones de intención contenidas en la guía del profesorado en lo relativo al modo en que los autores integraban el contenido sociocultural en el mismo, a quiénes eran los destinatarios del material y a si éste había sido elaborado teniendo en cuenta el nuevo marco curricular para la materia establecido en la LOGSE.

Siguiendo el modelo analítico elaborado en nuestro anterior capítulo, presentamos el estudio del libro de texto en sí mismo estructurado en torno a dos grandes apartados: la representación del universo social a través de los personajes en las imágenes y el análisis temático de las informaciones socioculturales a las que remitían imágenes y texto, efectuando un balance final de la perspectiva del contenido cultural en el libro.

Las categorías y subcategorías correspondientes a la perspectiva del libro de texto quedaron estructuradas como sigue:

2.1 Descripción del material.

2.2 Las declaraciones de intención: la guía del profesorado.

2.3 El universo social a través de los personajes en las imágenes

2.3.1 Características en base a género, edad y pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios.

2.3.2 Protagonismo.

2.3.3 Profesiones.

2.3.4 Actividades/ocupaciones no profesionales.

2.4 Las informaciones socioculturales.

2.4.1 Listado descriptivo de referencias culturales en imágenes y texto.

3. La perspectiva del aula:

El apartado incluye los resultados derivados del análisis de las descripciones narrativas del modo en que se desarrollaban los procesos de enseñanza y aprendizaje del Francés en el aula investigada. Las informaciones obtenidas nos permitieron así conformar una imagen de la metodología que se seguía en las clases y ver qué repercusión tenía ésta en el tratamiento de que eran objeto los contenidos socioculturales.

Tras la segmentación de cada una de las sesiones observadas tomando como criterio básico las actividades que se desarrollaban en el aula, procedimos a un etiquetado de éstas y, en el interior de cada una de ellas, identificamos su estructura atendiendo a la dimensión organizativa (ubicación del profesorado y alumnado, tipos de agrupamientos practicados en el aula) y al componente didáctico (contenidos trabajados y recursos didácticos empleados) (Cfr. Anexo V.5). Obtuvimos así la secuencia de actividades correspondientes a cada lección, pudiendo observar qué tipo de actividades se realizaban con mayor frecuencia y cuál era el contenido sobre el que éstas versaban. Además, al analizar los contenidos, pudimos constatar la presencia o no de informaciones culturales en los mismos, así como si se detectaba o no una tendencia a privilegiar el trabajo sobre funciones lingüísticas y cuestiones gramaticales. El estudio del recurso didáctico que presidía la realización de cada actividad nos permitió comprobar el grado de dependencia con respecto al libro de texto del trabajo que se desarrollaba en el aula. Durante nuestras observaciones prestábamos también especial atención al clima del aula (grado de participación del alumnado en las actividades, interés, disciplina, etc.)².

Las categorías de codificación de los datos correspondientes al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia quedaron establecidas como sigue:

3.1 El papel del libro de texto.

3.2 Los otros recursos didácticos.

3.3 Las actividades.

² Posteriormente, los datos referidos al clima del aula fueron incorporados al apartado inicial en que describíamos las características del contexto.

- 3.4 Los agrupamientos del alumnado.
- 3.5 El control de evaluación final.
 - 3.5.1 La selección de la profesora.
 - 3.5.2 Los conocimientos del grupo.
- 3.6 Los contenidos socioculturales en las actividades.

4. Las concepciones de la docente:

La lectura minuciosa de las respuestas proporcionadas por la docente en el curso de la entrevista nos condujo a codificar éstas en torno a un conjunto de categorías. Éstas fueron en un primer momento elaboradas tomando como referente las distintas preguntas formuladas, pero posteriormente las fuimos reagrupando bajo etiquetas más amplias que comprendían todas aquellas informaciones que remitían a un mismo tema o concepto, quedando delimitadas del siguiente modo:

- 4.1 Biografía profesional (experiencia docente, perfil formativo y contactos con Francia y países de habla francesa y con la cultura francesa en general)³.
- 4.2 La optatividad de la asignatura.
- 4.3 Razones para aprender francés.
- 4.4 El valor formativo de las lenguas extranjeras en la ESO.
- 4.5 Opinión sobre el libro de texto.
 - 4.5.1 Ventajas de su uso.
- 4.6 La utilización de las fichas.
- 4.7 Las tareas preferidas por el alumnado.
- 4.8 El papel de los contenidos socioculturales: ¿Algo importante?
 - 4.8.1 Los contenidos trabajados durante el curso.

5. La visión del grupo: el francés, Francia y otros países de habla francesa:

³ Los datos correspondientes a esta categoría fueron incorporados al apartado en que describimos las características del contexto.

En este apartado incluimos la visión sobre el francés, Francia y otros países de habla francesa que tenía el grupo investigado de acuerdo con las manifestaciones efectuadas por éste durante la realización de las entrevistas grupales. Las propias preguntas fueron utilizadas como guía para el agrupamiento de las respuestas en categorías y subcategorías, quedando estas últimas establecidas como sigue:

5.1 Contactos previos con la lengua/cultura francesa:

5.1.1 Con la materia Francés como Segunda Lengua Extranjera.

5.1.2 Estancia en países de habla francesa.

5.1.3 Contacto con gente originaria de/que haya vivido en países francófonos.

5.2 Motivaciones/actitudes hacia el aprendizaje del Francés:

5.2.1 Razones de la elección de la materia.

5.2.2 ¿Reelección?

5.2.3 Utilidad futura.

5.2.4 El francés frente a otras lenguas extranjeras:

5.2.4.1 Justificación de la optatividad.

5.2.4.2 ¿Otra lengua extranjera como optativa?

5.3 Conocimiento general sobre Francia: imágenes, representaciones y concepciones.

5.3.1 Una visión esquemática.

5.3.2 Una visión más elaborada.

5.4 Conocimiento de otros países de habla francesa.

5.5 Fuentes de información sobre Francia y otros países francófonos:

5.5.1 Escolares:

5.5.1.1 Clase de francés:

-Libro de texto: Informaciones que recuerdan/Opinión.

-Profesora.

5.5.1.2 Otras asignaturas.

5.5.2 Extraescolares (TV, radio, cómics, revistas, libros, ...).

5.6 Conocimientos sobre Francia: temas específicos.

5.6.1 Geografía: Ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico.

5.6.2 Comidas y productos típicos.

5.6.3 La escuela.

5.6.4 Personajes famosos franceses o francófonos.

1.5 Credibilidad de la investigación

Una de las cuestiones más espinosas de las investigaciones cualitativas en general y, por tanto, también del estudio de casos, viene dada por la necesidad de demostrar la fiabilidad del trabajo efectuado. Es evidente que cuando estamos desarrollando un estudio de casos, hemos de preguntarnos constantemente si lo estamos haciendo bien o no, si estamos generando una descripción comprensiva y precisa del mismo, si estamos desarrollando las interpretaciones que deseamos. Normalmente para estas tareas uno suele guiarse por el sentido común y la intuición. Sin embargo, como indica Robert E. STAKE:

“En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de ‘hacerlo bien’. En una investigación cualitativa, esas estrategias se denominan ‘triangulación’” (Robert E. STAKE, 1998, pág. 94).

Frente a los tradicionales términos de fiabilidad y validez, propios de las concepciones positivistas, aunque también aceptados con las debidas matizaciones por algunos especialistas de la etnografía como Judith P. GOETZ y Margaret D. LeCOMPTE (1988, págs. 212 y ss.), hemos preferido utilizar el término de credibilidad para referirnos a la posibilidad de verificar la calidad de nuestro estudio de caso. Suscribiendo así las posiciones defendidas por Robert E. STAKE (1998) y Robert K. YIN (1994), pensamos que un modo adecuado de dar cuenta del rigor metodológico con que se ha llevado a cabo una investigación cualitativa es el recurso a la triangulación. La multiplicidad de fuentes de evidencia aportadas en nuestro caso convergen en una misma dirección, permitiendo así actuar como argumento que da fe de la interpretación que ofrecemos de él:

“La investigación que recurre al estudio de casos ha de reposar en múltiples fuentes de evidencia, conllevando que los datos recogidos converjan a través de la triangulación. Además, ha de basarse en el desarrollo previo de unos supuestos teóricos que servirán como guía para la recogida y el análisis de datos” (Robert K. YIN, 1994, pág. 13).

Es evidente que nuestra investigación partía de unos supuestos teóricos e ideológicos personales que hemos explicitado en todo momento. También hemos dejado constancia de los criterios, igualmente subjetivos, que guiaron nuestra recogida y posterior agrupamiento en categorías de los datos. Subjetiva es asimismo la forma en que decidimos estructurar nuestros hallazgos e interpretaciones sobre el caso al incluirlos en el correspondiente informe. Subjetividad y rigor metodológico no son en absoluto incompatibles.

La triangulación mediante la aportación de múltiples fuentes de evidencia viene dada en nuestro caso, por la puesta en práctica de lo que Robert E. STAKE (1998, pág. 99) denomina *triangulación metodológica* o *triangulación de métodos*, que es considerada la estrategia trianguladora más aceptada para afianzar la propia confianza en la correcta interpretación de los datos. Se trata, en definitiva, de enfocar un mismo problema o cuestión central para la investigación desde distintas perspectivas. Ello contribuye a clarificar las ideas, permitiendo el contraste entre diferentes enfoques con el fin de ver si éstos convergen entre sí o bien se aprecian discrepancias o puntos borrosos:

“Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos” (Robert E. STAKE, 1998, pág. 99).

No podemos aceptar la idea de la posible replicabilidad de nuestra investigación. Nos basamos para ello en diversos argumentos. En primer lugar, ésta se ha desarrollado en un lugar y un tiempo concretos, idiosincrásicos y específicos, irrepetibles y únicos. Si asumimos como supuesto de partida la singularidad propia de cada contexto, ni las circunstancias, ni la docente, ni el grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO, ni los recursos didácticos

utilizados en el centro en que se desarrolló nuestra investigación podrían volver a aparecer del mismo modo en otro lugar y en otro momento. En segundo lugar, asumimos que otro investigador, en ese mismo contexto, con otros supuestos de partida, hubiese podido dar una orientación diferente al caso. En tercer lugar, aún en caso de que otro investigador o investigadora tuviese ante sí un corpus de datos como los recogidos por nosotros, no necesariamente tendría que llegar a unas conclusiones análogas a las nuestras. Las anteriores argumentaciones no constituyen en modo alguno un atentado al rigor metodológico que ha presidido la realización de nuestro estudio de caso. Antes bien al contrario, no hacen sino corroborar lo que una investigación cualitativa tiene de trabajo de creación artística personal, aspecto éste que constituye uno de sus elementos definitorios por excelencia.

Robert E. STAKE, al ocuparse de los criterios que han de presidir la selección del caso a estudiar, deja claro que la investigación sobre casos no es una investigación sobre muestras:

“Puede ser útil seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros” (Robert E. STAKE, 1998, pág. 17).

Según este especialista, el objetivo prioritario de un estudio de casos no es la comprensión de otros, sino comprender el caso específico que se está estudiando. Esa ha sido, justamente, la meta que hemos perseguido a lo largo de nuestra investigación. Nuestra finalidad no era, por lo tanto, presentar el caso como un ejemplo representativo de otros.

Es cierto, no obstante, que nuestro caso puede aportar pistas para la investigación futura, ya que en él se presentan un proceso y un conjunto de pautas metodológicas que pueden ser aplicadas a otros casos que partan de supuestos teóricos e ideológicos análogos a los nuestros.

Señalaremos, a título de conclusión, que en todo momento hemos respetado los principios éticos que deben presidir la realización de una investigación, contando, como ya

hemos apuntado, con el total consentimiento de nuestros informantes para llevarla a cabo.

Las descripciones narrativas de las sesiones observadas, junto con la rigurosa transcripción de las entrevistas efectuadas a la docente y al grupo, que figuran incluidas en la correspondiente sección de Anexos (Cfr. Anexos V.2, V.3 y V.4), permiten comprobar la autenticidad de los extractos que ofrecemos a título de ejemplificación en el correspondiente informe del caso.

CAPÍTULO VIII

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA. INFORME DE INVESTIGACIÓN

LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES EN UN AULA DE FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA: INFORME DE INVESTIGACIÓN

El estudio de caso cuyo correspondiente informe de investigación presentamos en este capítulo se llevó a cabo durante el curso 1999-2000 en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de La Coruña, desarrollándose el trabajo de permanencia en el campo durante los meses de abril, mayo y junio con un grupo de alumnos y alumnas de 3º de ESO que cursaba en dicho centro la optativa Segunda Lengua Extranjera: Francés. Recordaremos aquí que el objetivo de la investigación emprendida era someter a estudio el modo en que se abordaban los contenidos socioculturales en la clase, examinando el papel desempeñado por el libro de texto y los restantes recursos didácticos utilizados a la hora de tratar estas temáticas. Pretendíamos, al mismo tiempo, indagar en las concepciones de la docente acerca del estatus que, de acuerdo a su criterio, correspondía a este tipo de contenidos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, y cuáles era los que había tratado durante el curso. Finalmente, nos interesaba conocer la visión que nuestro grupo de 3º tenía de Francia y de otros países de habla francesa, así como profundizar en el alcance de sus conocimientos sobre estas cuestiones.

El trabajo de campo se basó en la observación del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia durante un total de 14 clases. A ello hemos de añadir la realización de entrevistas individuales y grupales a la docente y a la totalidad del alumnado que formaba el grupo, así como la recogida y análisis de documentos escritos, principalmente el libro de texto, la guía del profesorado y el control de evaluación final del alumnado.

El presente informe, según expusimos en el capítulo previo destinado a explicar con detalle los planteamientos metodológicos de nuestra investigación, se estructura a partir de las distintas perspectivas de los que hemos considerado, a efectos de nuestra investigación, como nuestros informantes, siendo el eje vertebrador en torno al que se articulan todas estas perspectivas la cuestión que constituía el objeto prioritario de nuestro caso: los aspectos socioculturales. Entendemos por tales todas aquellas informaciones, implícitas o explícitas

que, de alguna forma, remitían al modo de vida, las costumbres y la cultura de Francia y los países de habla francesa. Nuestros informantes han sido el libro de texto, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, la docente y el grupo.

Nuestro informe comienza analizando la visión o representación de Francia y los restantes países de habla francesa que se desprendía del análisis del libro de texto que se utilizaba en el aula. Es el apartado que hemos denominado “la perspectiva del libro de texto”. Continuamos presentando “la perspectiva del aula”, analizando en este caso el papel de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia mediante el examen las distintas actividades trabajadas en las clases. El siguiente apartado recoge “las concepciones de la docente” del grupo sobre el papel formativo de las lenguas extranjeras en la etapa de Secundaria Obligatoria, y el estatus que, en su opinión, correspondía a los contenidos socioculturales y qué lugar les concedía en sus clases. Un ulterior apartado sintetiza los conocimientos del grupo sobre el modo de vida, las costumbres y la cultura, tanto de Francia como de los restantes países de habla francesa, siendo su título “la visión del grupo: el francés, Francia y otros países de habla francesa”.

El informe se inicia con un apartado introductorio destinado a exponer las características del contexto en que se desarrolló nuestra investigación.

El desarrollo de cada uno de estos apartados se ajusta al esquema de categorías y subcategorías expuesto en nuestro capítulo previo. El informe finaliza con una síntesis de las distintas perspectivas que constituyen nuestras conclusiones relevantes sobre el caso.

1. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO: EL CENTRO, EL AULA, LA DOCENTE Y EL GRUPO

Para proceder a la descripción del contexto objeto de nuestra indagación, atenderemos a cuatro elementos contextuales clave: el centro (localización, instalaciones, volumen de matrícula y enseñanzas impartidas), el aula (descripción física), la docente (experiencia

profesional, perfil formativo y contactos con Francia y otros países de habla francesa) y el grupo (composición, procedencia y clima del aula).

1.1 El centro

El Centro en el que se desarrolló nuestra investigación, un Instituto de Enseñanza Secundaria, se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad de La Coruña, en un área en creciente expansión como consecuencia de la continua construcción de bloques de viviendas y de la existencia en sus cercanías de un hipermercado con una importante actividad comercial instalado hace algo más de una década en esa zona. Las informaciones que incluimos a continuación, que contienen una breve reseña histórica de la trayectoria seguida por el Instituto, nos fueron proporcionadas por el director, figurando además incluidas en una pequeña guía para el alumnado editada en el año 1996, cuando el Centro comenzó a impartir las nuevas enseñanzas contempladas en la LOGSE, guía que tuvimos ocasión de consultar.

En sus orígenes, se trataba de un Instituto de Formación Profesional destinado, principalmente, a la formación de adultos. Más concretamente, su creación se remonta al año 1960, siendo entonces fundado por una Organización Sindical.

La formación que se impartía en esos primeros años era muy innovadora, basada en el modelo de la Formación Profesional Acelerada francesa, de tipo intensivo, celebrándose en él cursos que tenían una duración media de seis meses y aproximadamente mil horas. En su primer año de funcionamiento se impartieron las especialidades de Forja, Ajuste mecánico, Instalador Electricista, Carpintería, Soldadura, Fontanería, Albañilería, Encofrado, Torno, Fresa y Pintura. Posteriormente se añadieron a estas especialidades otras como las de Mecánica Naval y Cerrajería y, en 1966, Mecánica del Automóvil.

En esta primera época, el centro contaba con un importante prestigio en la ciudad como institución docente, formándose en él numerosos profesionales de los diferentes oficios que, tras un examen de reválida en el que participaba una comisión de evaluación formada

por empresarios, profesores, miembros de la antigua organización sindical fundadora, y, por último, parte del equipo directivo, se incorporaban al mundo laboral como trabajadores cualificados, alcanzando en poco tiempo importantes puestos de responsabilidad.

En el año 1984 se produjo el traspaso de la titularidad del centro al Ministerio de Educación, tomando entonces la denominación de Instituto de Formación Profesional seguido del nombre del lugar en el que está todavía hoy ubicado. Comenzaron entonces a impartirse las enseñanzas de Formación Profesional de Primer Grado en las especialidades de Automoción, Metal, Construcción y Obras, y Electricidad. La Formación Profesional de Segundo Grado comenzó a impartirse en el año 1988. En esta nueva etapa el centro atravesó una situación difícil debido a una falta de definición clara de los estudios que en él se impartían, factor éste al que se unía una infraestructura inadecuada para el tipo de enseñanzas profesionales que constituían su competencia.

A partir del año 1988, el centro pasó a depender de la Xunta de Galicia, siendo en 1989 cuando recibió un fuerte impulso con una importante remodelación de los talleres. En 1991 el Instituto adquirió su actual fisionomía, al construirse el aulario central y al producirse una reestructuración de sus dependencias. Es en ese año cuando a las especialidades de Formación Profesional antes mencionadas se unió la de Peluquería y Estética.

A raíz de la promulgación de la LOGSE, el centro, que anticipó dichas enseñanzas, se vio sometido a un continuo proceso de cambio. Se implantaron así, dentro de la nueva regulación del sistema educativo, los estudios de la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato Tecnológico, y se iniciaron los estudios de la nueva Formación Profesional, con los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y los Programas de Garantía Social. La antigua denominación de Instituto de Formación Profesional fue cambiada por la de Instituto de Enseñanza Secundaria siempre acompañada del nombre del lugar en el que estaba situado.

Hemos considerado oportuno incluir esta breve reseña histórica de la trayectoria

seguida por el Centro desde su fundación con el fin de pueda apreciarse el importante peso que las enseñanzas profesionales tenían en el mismo, superior, sin duda, al de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato Tecnológico. Así, el Instituto contaba con varios talleres, todos ellos muy amplios, y, si bien estaban comunicados con el aulario central, constituían dependencias quasi-independientes, para uso exclusivo del alumnado que cursaba Formación Profesional. En general, estos talleres se encontraban bien dotados, algo que contrastaba con la pobreza del aulario. Así, las aulas apenas contaban con otro mobiliario que no fuesen las sillas, las mesas, el encerado y colgadores en la pared, no existiendo en ellas armarios ni tampoco bibliotecas de aula o estanterías de cualquier tipo. Sí había en el Instituto, sin embargo, una Biblioteca grande, bastante bien dotada, y una cafetería para uso de docentes y alumnado.

Durante el curso 1999-2000, año académico en el que llevamos a cabo nuestro trabajo de campo con el grupo que cursaba la materia Segunda Lengua Extranjera: Francés como optativa en 3º de ESO, coexistían en el Instituto enseñanzas muy diversas: Educación Secundaria Obligatoria; Bachillerato Tecnológico; Segundo Grado de la antigua Formación Profesional en las ramas de Metal, Madera, Automoción, Fontanería y Peluquería; Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior; y cuatro Programas de Garantía Social. El volumen total de alumnos matriculados, que procedían tanto de la propia capital como de numerosos municipios más o menos cercanos a la misma, giraba en torno a los 815, pudiendo catalogarse la extracción social dominante como medio-baja. Este volumen de matrícula se distribuía como sigue:

- Educación Secundaria Obligatoria: 142 alumnos y alumnas en total,
 - 1º ESO: un único grupo de 7.
 - 2º ESO: 24 repartidos en dos grupos.
 - 3º ESO: 38 repartidos también en dos grupos.
 - 4º ESO: 73 repartidos en cuatro grupos.
- Bachillerato Tecnológico: 54 alumnos y alumnas en total, 26 en 1º curso y 28 en 2º.
- Ciclos Formativos de Grado Medio (Especialidades de Soldadura y Calderería,

Mecanizado, Peluquería y Estética): 122 alumnos y alumnas en total.

- Ciclos Formativos de Grado Superior (Especialidades de Automoción, Producción de Madera y Mueble, Interpretación de Lengua de signos y Estética): 145 alumnos y alumnas en total.

- Programas de Garantía Social (Fontanería, Peluquería, Soldadura y Mantenimiento Básico de Edificios): 51 alumnos y alumnas.

- Formación Profesional de Segundo Grado (Especialidades de Automoción, Madera, Fontanería, Peluquería y Metal): 288 alumnos y alumnas matriculados en los tres cursos.

- Existía además un pequeño grupo de alumnos y alumnas con minusvalías sensoriales de tipo auditivo que cursaban en el centro las materias comunes correspondientes a diferentes especialidades de Formación Profesional de Segundo Grado cuya cifra se elevaba a 13, contando el Instituto con profesorado especializado en lengua de signos para impartirles clase.

Los 142 alumnos y alumnas matriculados en los diferentes cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria representaban tan sólo un 17,42% del total, cifra no muy elevada que corrobora el menor peso de la ESO y del Bachillerato LOGSE en el centro frente a los estudios de Formación Profesional.

1.2 El aula

El aula en que se impartía Francés como Segunda Lengua Extranjera a nuestro grupo de 3º de ESO no era la que éste ocupaba en las restantes clases. No era “su aula” habitual, la de siempre. Ello obedecía a que a esa hora se producía una diversificación del alumnado en función de la materia optativa elegida. Este hecho aparentemente banal tenía su repercusión en la ausencia en las paredes de elementos decorativos portadores de informaciones sobre Francia, como mapas, posters, trabajos realizados por el alumnado, etc., dado que el resto del tiempo esa misma aula estaba ocupada por otros grupos y en ella se daba clase de otras materias. En nuestras descripciones narrativas dejamos constancia de la

anterior circunstancia, interpretándola como un condicionante de tipo organizativo y de distribución de espacios que impedía la creación de un ambiente favorable a la sensibilización y profundización en el modo de vida y las costumbres de otro país:

El aula objeto de nuestra atención se encuentra ubicada en el primer piso y no es la que ocupan normalmente los alumnos y alumnas de Tercer Curso de la ESO. Al tratarse de una materia optativa, se produce una diversificación del alumnado del grupo en función de la materia que ha escogido. Al tiempo que nos aproximamos a la puerta, que se encuentra cerrada con llave, observamos que los alumnos y alumnas que van a ir a Francés han salido de su clase habitual y se dirigen en la misma dirección que nosotros. Una vez en la puerta, esperan un tanto impacientes la llegada de la profesora. Ésta aparece rápidamente y abre la clase. El hecho de que ese aula esté el resto de las horas ocupada por otros grupos impide la presencia en las paredes de cualquier tipo de decoración portadora de informaciones socioculturales que remitan a Francia. Los condicionantes de tipo organizativo y de disponibilidad de espacios dificultan la posibilidad de impartir la clase en un entorno cubierto con trabajos realizados por el alumnado, mapas de Francia, posters, folletos informativos, etc. (Observación nº 1).

Tuvimos conocimiento, por la propia profesora del grupo, de la existencia de un aula específica para impartir las clases de Francés. En el caso de 3º de ESO, no era posible utilizarla porque era un grupo demasiado numeroso. En ese aula de Francés, que tuvimos ocasión de visitar, sí nos encontramos con paredes decoradas con algún mapa de Francia, posters de algunos monumentos emblemáticos, y una estantería con libros, diccionarios y diversos materiales de consulta, así como documentos franceses de distinta índole (cómic, revistas juveniles, anuncios de prensa, etc.). La profesora utilizaba esos materiales con otros grupos de mayor nivel (Bachillerato y Formación Profesional de Segundo Grado).

Volviendo al aula de nuestro grupo de 3º, ésta era bastante grande. De hecho, contaba con un número de mesas y sillas superior al de los alumnos que la ocupaban en esa hora. Se trataba de un aula bien iluminada, algo que se agradecía especialmente. Por otra parte, como tendremos ocasión de comprobar cuando estudiemos los agrupamientos del alumnado durante la realización de las actividades, la propia disposición de las mesas en el aula, que se distribuían en tres columnas formadas por dos mesas juntas que no siempre estaban colocadas así, condicionaba el modo en que se sentaba el alumnado, algo de lo que también dejamos

testimonio en nuestras descripciones narrativas. Esta distribución, no obstante, no se mantenía de forma totalmente rígida. A veces había, en una o varias de las columnas, alguna fila con tres mesas juntas, en lugar de dos. Ofrecemos, a continuación, un pequeño extracto en el que se recoge cómo se colocó nuestro grupo en la primera sesión a la que asistimos en calidad de observadoras. El extracto en cuestión incluye también una breve descripción física del aula a que nos referimos:

El aula es bastante grande. Cuenta con un número de mesas y sillas superior al de los alumnos y alumnas que la van a ocupar en esta hora, que en total son hoy trece. Según se entra, en la pared de enfrente, hay tres grandes ventanales que cubren ésta casi por entero, lo que proporciona una abundante iluminación que se agradece. A la derecha está el encerado, que cubre casi las tres cuartas partes de esa pared a lo largo, siendo ocupado el espacio restante por la mesa de la profesora. A la izquierda se encuentran las mesas, distribuidas hacia atrás en tres columnas formadas por dos mesas unidas. El grupo ocupa las dos columnas más próximas a la mesa de la profesora, sentándose por parejas en las tres o cuatro primeras filas. La columna más cercana a la puerta permanece vacía. Es, como dijimos, la más alejada de la mesa de la profesora (Observación nº 1).

1.3 La docente

La profesora que impartía Francés a nuestro grupo de 3º de ESO, María, contaba con una dilatada experiencia docente. Llevaba dando clase algo más de veinte años “unos veintidós, más o menos” (Entrevista a la docente, pág. 389), si bien recordaba que, en épocas pasadas, debido a la falta de alumnado que eligiese Francés, se había visto obligada a impartir otras materias. Desde que la habían destinado a este Instituto sólo había dado Francés. Sus declaraciones dejaban traslucir una cierta incomodidad cuando recordaba los años en que había dado Lengua o Formación Humanística, así como su descontento por haber tenido siempre grupos muy reducidos:

... la verdad, no siempre dí Francés. Antes de venir a La Coruña, en el Instituto donde estaba en Ferrol, que era también de Formación Profesional, tuve que dar clase de Lengua y de Formación Humanística. En realidad fueron sólo cuatro o cinco años. Pero recuerdo que lo pasé muy mal, porque no es lo mismo dar tu asignatura que una afín. Tenía que preparar cosas que no me gustaban... Ahora, desde que estoy aquí, siempre dí Francés, pero siempre con

grupos de muy poquitos alumnos. A mí me fastidiaba mucho porque la gente me tenía envidia de que tuviera tan pocos. Me salvaba que siempre venía algún hijo de emigrantes que prefería escoger Francés porque conocía bien la lengua y no quería olvidarla (Entrevista a la docente, págs. 389-390).

Impartía Francés como Segunda Lengua Extranjera en la ESO desde hacía “unos cuatro o cinco años, más o menos” (Entrevista a la docente, pág. 392). Dado que el centro había anticipado la Reforma, desde el primer año se empezó a ofertar en el primer ciclo de ESO la Segunda Lengua Extranjera como optativa. María se refería a este hecho como “un cambio importante”, puntualizando que todavía estaba por ver cómo se estabilizarían las cosas (Entrevista a la docente, pág. 392).

Se había licenciado en Filología Románica en la Universidad de Santiago y posteriormente había permanecido un año como lectora de español en un Liceo de Burdeos. Su recuerdo de esa etapa resultaba bastante nostálgico. Para ella había sido su permanencia más larga en Francia y guardaba una imagen idealizada de su estancia en esa ciudad, que catalogaba como “una ciudad preciosa” (Entrevista a la docente, pág. 390). Pasada esa etapa de formación inicial, sus contactos con Francia se habían reducido a viajes de turismo realizados con su familia para conocer mejor el país, visitando éste durante las vacaciones con relativa frecuencia.

Años atrás, había solicitado la concesión de una beca para realizar unos cursos que convocaba el Ministerio de Educación para la formación de profesores en centros especializados de Francia, como el CLAB de Besançon (*Centre de Linguistique Appliquée de Besançon*, entidad perteneciente a la Universidad de Franche-Comté) o el CAREL de Royan (*Centre Audiovisuel de Royan pour l'étude des langues*). No se la habían concedido nunca debido a que, como ella misma decía, estaban muy solicitados porque eran en verano y la gente iba allí con todo pagado menos el viaje. Desde que esas becas dejaron de convocarse, cuando comenzó el Programa *Lingua*, nunca había vuelto a pedir un curso. Tampoco había realizado nunca una estancia de intercambio de las que se ofertan a los docentes en España para ir a dar clase de su idioma a un instituto o colegio francés durante un mes. Justificaba su postura alegando que ahora le daba pereza: “No lo volví a pedir porque

fue pasando el tiempo y ahora me da un poco de pereza pensar en hacerlo” (Entrevista a la docente, pág. 391).

Se mantenía, sin embargo, en permanente contacto con Francia y la cultura francesa utilizando para ello diversos medios. El más importante era, sin duda, el canal de televisión TV5, del que contaba maravillas, incluso desde el punto de vista de las posibilidades pedagógicas que ofrecía al profesorado de Francés, que podía conseguir así numerosos documentos del país, como noticias, anuncios, etc:

Tengo en casa TV5, ya sabes, la cadena de televisión francesa que transmite para Europa, y suelo verla con mucha frecuencia, sobre todo las noticias, los concursos culturales, los programas musicales, las películas, algún programa sobre literatura francesa contemporánea... ¡Vamos!, que veo un poco de todo. Para mí es fundamental, porque te ayuda mucho a no perder el contacto, (...). Creo que es muy útil para los profesores de Francés el tener una cadena así (Entrevista a la docente, pág. 391).

Su principal medio de mantenerse al día era la asistencia, una vez al año, a las “Jornadas Pedagógicas” organizadas por la *Asociación de Profesores de Francés de Galicia*. Prefería esta modalidad formativa frente a los cursillos organizados por el *Centro de Formación y Recursos*:

... soy socia de la Asociación de Profesores de Francés de Galicia. Esta asociación organiza todos los años unas “Jornadas Pedagógicas” para a actualización del profesorado y acudo a ellas siempre. Es donde más te enteras de las novedades de las editoriales, los materiales pedagógicos y esas cosas. A mí me gustan mucho más esas “Jornadas” que los cursillos del CEFORES¹ ... Es que el ambiente es distinto, lo de la asociación es mucho más “como para nosotros” (Entrevista a la docente, pág. 391).

Además de ver TV5 prácticamente a diario, María compraba con cierta asiduidad revistas, periódicos franceses e incluso libros, aunque estos últimos menos. Estaba suscrita también a *Le Français dans le Monde*, la revista para los profesores de Francés de todo el mundo editada en Francia. Encontraba esta revista especialmente útil para el profesorado de

¹ Siglas correspondientes al *Centro de Formación y Recursos*.

Francés:

Siempre trae “dossiers” y documentos pedagógicos muy interesantes, con actividades prácticas para desarrollar en la clase (Entrevista a la docente, pág. 393).

La docente de nuestro grupo contaba, por tanto, con un considerable bagaje cultural sobre Francia, y no podemos decir que fuese una persona poco actualizada o despreocupada, sino más bien todo lo contrario. Se mostraba muy interesada por conocer las novedades editoriales y trataba de buscar continuamente nuevos recursos didácticos para poder emplearlos en sus clases. María era lo que podríamos catalogar como una profesora “experta”, en el sentido de que contaba con una larga experiencia docente, aunque quizá también bastante “tradicional” en lo concerniente a la metodología que ponía en práctica en sus clases. Era una persona afable, de buen carácter y poco autoritaria, aunque algo nerviosa.

1.4 El grupo

El grupo que cursaba Francés como Segunda Lengua Extranjera en el nivel de 3º de ESO estaba formado por un total de 16 alumnos y alumnas, 9 eran chicos y 7 chicas. Este grupo era en realidad resultado de la unión de los que habían elegido esta optativa en los dos cursos de ese mismo nivel existentes en el centro en el año académico 1999-2000. No había ningún alumno ni alumna perteneciente a minorías étnicas ni tampoco inmigrantes. Esta circunstancia, sin embargo, sí se producía entre el alumnado de Primer Ciclo de ESO del Centro, donde existía un reducido grupo de chicos pertenecientes a la etnia gitana e inmigrantes portugueses. En nuestro grupo sí había, no obstante, algún chico y alguna chica que habían nacido en otro país. Más concretamente, entre los chicos, uno había nacido en Brasil y afirmaba que el portugués era su lengua materna (Marcos, Entrevista grupal nº 3), y un segundo había nacido en Suiza, en la zona francófona, y había estado viviendo y estudiando allí hasta que tenía 10 años (David, Entrevista grupal nº 1). Finalmente, una alumna había nacido en Inglaterra (Sonia, Entrevista grupal nº 2). A ésta se le notaba todavía un cierto “deje” inglés al expresarse en español.

Todo el grupo había cursado estudios de primaria en centros ubicados en la periferia de la ciudad, en sus zonas de residencia habituales. Una de estas zonas periféricas podría calificarse como entorno semi-rural, con viviendas unifamiliares típicas de la geografía gallega, integrado por familias propietarias de tierras con nivel socioeconómico medio-bajo. La otra zona de procedencia del alumnado podría catalogarse como entorno semi-urbano, caracterizándose las familias que residían en él por tener un estatus socioeconómico también medio-bajo.

Por lo que respecta al nivel académico, la mayor parte del grupo cursaba 3º de ESO por primera vez. Alguno había repetido 2º curso y las previsiones del profesorado con respecto a la promoción para este alumnado no eran excesivamente optimistas.

Se trataba de un grupo inquieto, escasamente motivado y que frecuentemente se mostraba distraído, poco implicado en las actividades que se desarrollaban en la clase:

El grupo parece un tanto inquieto. Tras acomodarse en las mesas, algunos alumnos y alumnas van sacando el libro de texto y el cuaderno de ejercicios, así como un bolígrafo y folios o una libreta para escribir. Sin embargo, no los abren (Observación nº 1).

Buena parte del grupo está totalmente distraído. Nadie toma nota (...). La profesora llama la atención de una alumna que está ausente, ... (Observación nº 2).

La clase no está demasiado atenta durante las anteriores explicaciones. No toman notas en general, aunque procuran contestar cuando la profesora les pregunta (Observación nº 6).

La clase continúa estando muy inquieta. Las actividades orales se realizan con bastante dificultad. Un alumno interrumpe repentinamente para recordar a la profesora que tiene que pasar lista. Es evidente que falta gente. Otro empieza a protestar en alto porque un compañero le ha pegado. La profesora hace caso omiso de ambas interrupciones y parece más ocupada en buscar en el libro lo que van a hacer a continuación (Observación nº 8).

A decir verdad, son varios los alumnos y alumnas de la clase que permanecen un tanto ajenos a la tarea que se está efectuando, cosa que viene siendo bastante frecuente (Observación nº 12).

Como norma general, los alumnos y alumnas charlaban despreocupadamente entre sí y armaban bastante bullicio:

Durante el transcurso de esta actividad, el murmullo de fondo en la clase ha ido aumentando gradualmente. La profesora protesta: “¡Uf! ¡Qué cansados estáis hoy!” (Observación nº 2).

Después de poner dos veces la cinta, empieza a hacer preguntas, pero tiene que llamar la atención porque la clase está bastante distraída. Hay mucho revuelo y parte del grupo ni siquiera tiene abierto el libro en la página de la entrevista (Observación nº 5).

La clase no parece enterarse demasiado de lo que la profesora dice. (...) se limita a mirar el sello con el gallo que aparecía en la página 52 del libro. Hablan entre sí continuamente, pero los comentarios no tienen que ver con lo que la profesora está explicando (Observación nº 7).

El grupo (...) se muestra inquieto, oyéndose un continuo murmullo de fondo. Cuando empieza a sonar el cassette se recupera el silencio (Observación nº 8).

Se detectaba en la clase un clima general de desorden y falta de disciplina. A la profesora le costaba imponerse:

Los alumnos empiezan a hacer el ejercicio 4 (pág. 43) del cuaderno y preguntan las dudas en voz alta, sin respetar ningún tipo de orden, levantar la mano o pedir permiso, diciendo simplemente “profe,...” (Observación nº 2).

... la profesora se esfuerza por imponer un poco de orden y comienza diciendo que van a repasar hoy el imperativo (Observación nº 9).

Hoy es el día en que presumiblemente el equipo futbolístico de la ciudad se va a convertir en campeón de liga. Los alumnos y alumnas entran en clase a la hora habitual, las 9,50, pero desde el primer momento se respira un cierto ambiente festivo en el aula que intuimos va a afectar al desarrollo de la misma. Mientras se acomodan en sus mesas, un alumno, sin pedir permiso, pretende colgar en el encerado una bufanda del club. Los compañeros de los primeros puestos le sugieren ideas para conseguir que no se caiga, pero al final no es capaz de hacerlo y decide ponerla a modo de bandera delante de la mesa de la profesora, que no pone objeción alguna. Los primeros comentarios de los chicos y chicas entre sí se refieren por tanto al tema del día. Hablan de que hoy va a haber fiesta, que hay que ir a bañarse a la fuente para celebrarlo, etc. Una alumna protesta en alto diciendo que ella es de otro equipo y no quiere que esté la bufanda puesta en la clase (Observación nº 9).

Incluso no era infrecuente que alguien se olvidase de traer el material necesario:

Algunos alumnos y alumnas advierten (...) a la profesora que se han olvidado el libro, lo que obliga a ésta a llamarles la atención (Observación nº 11).

Tampoco faltaba alguna que otra queja proferida en voz alta para dar a entender a la profesora un sentimiento de aburrimiento. Todo ello daba lugar a continuas llamadas al orden por parte de la docente:

[La profesora] Anuncia así que les va a repartir una hoja donde hay ejercicios que tienen que ver con los verbos y que van a hacer una "*exploitation de la chanson*" (= *explotación de la canción*). Busca desesperadamente entre sus cosas la hoja en cuestión, pero no la encuentra, lo que da lugar a que los alumnos y alumnas empiecen a hablar entre sí. Un alumno protesta en voz alta: "¡Profe, esto es un aburrimiento!". Sin duda a la clase le cuesta seguir las explicaciones gramaticales, que deben resultarles un tanto abstractas y poco motivantes (Observación nº 9).

Sólo algunos alumnos y alumnas, los menos, han ido copiando, en el apartado correspondiente de la hoja, la lista de palabras y derivados que figura en la pizarra. La mayoría, sin embargo, no lo ha hecho. Esto provoca el enfado de la profesora que, empezando a pasear por las mesas, anuncia que el que no lo copie va a tener un cero. Toda la clase se ocupa entonces de mirar la pizarra y aquellos alumnos y alumnas que no han anotado todavía las palabras se disponen a hacerlo (Observación nº 10).

La profesora, de pie detrás de su mesa, empieza llamando la atención de una alumna que está discutiendo en voz muy alta con una compañera. Se oye mucho bullicio al principio (Observación nº 12).

La propia profesora manifestaba sus dificultades para mantener la clase en orden y conseguir que no hablasen todos a la vez. Su impotencia para imponerse la había conducido a claudicar. Esta falta de disciplina, unida al bajo nivel del alumnado constituían para ella los principales obstáculos que encontraba en el día a día a la hora de dar clase en la ESO. Daba por aceptado que no podía conducir la clase de otra manera:

Pues mira, yo no sé cómo verás tú la clase. Debes de estar asustada, ¿no? Bueno, son un desastre en cuanto a disciplina. No hay manera de poner orden. Hablan todos a la vez. Al principio les insistía mucho en que levantasen la mano para hablar, que no se interrumpiesen unos a otros..., pero me acabé

cansando de decírselo porque no conseguía nada. Mira, es que esto de la ESO es otra cosa, ¿sabes? No se puede hacer mucho más con ellos... Son buenos "rapaces", no tienen malicia ninguna, pero son muy inquietos. Ya ves con el nivel que estamos. ¡Y eso que la mayoría de ellos ya hicieron Francés el año pasado! Fíjate que algunos ni siquiera compraron el libro y les tengo que dar fotocopias. No saben nada. Te digo que cuando me toca con segundo y con éstos acabo agotada... (Entrevista a la docente, pág. 393).

Tampoco faltaban algunas ocurrencias espontáneas especialmente simpáticas, aunque un tanto disparatadas por parte de los chicos y chicas del grupo. Así, por ejemplo, en una ocasión, cuando estaban viendo los nombres de lugares lejanos como las islas Seychelles, Gabón, la China y Japón para practicar la pronunciación de fonemas franceses que ofrecían especial dificultad, una alumna sugirió a la profesora que los llevase a las Malvinas. ¡Debía de ser por aquello de que estaban tratando de sitios muy lejanos, que les sonaban a chino!:

Entre los nombres de los países, al pronunciar "*les Seychelles*", de manera espontánea, sin ser preguntada, [la profesora] explica que es "ese archipiélago, esas islas donde van los turistas a pasarlo bien". Un alumno, al salir Gabón pregunta: "profe, ¿dónde está Gabón?", respondiendo escuetamente la profesora: "pues en África". Efectuada la explicación, fundamentalmente fonética, la profesora pide al grupo clase que, de manera colectiva, tras decir ella cada una de las frases la repitan. Una alumna, de manera inoportuna, interrumpe la clase exclamando: "Profe, ¿por qué no nos lleva de vacaciones a las islas Malvinas?" (Observación nº 6).

A menudo transcurrían unos cinco o diez minutos hasta que la profesora podía iniciar la clase. Ésta debía dar comienzo a las 9,50, pero habitualmente, entre que se acomodaban en sus puestos y sacaban sus cosas, la clase no empezaba casi nunca antes de las 10. Si tenemos en cuenta que cada sesión tenía una duración de 50 minutos, el tiempo real de trabajo quedaba reducido a unos cuarenta:

Son las 9,55. Transcurren unos minutos mientras el grupo se sienta y saca el material. Se oye un murmullo de fondo. Cuatro alumnas entran una vez que se ha cerrado la puerta y piden perdón por llegar tarde. Se detecta una cierta inquietud en el ambiente. La profesora manda callar, recordando en francés que hoy comienzan las vacaciones de Semana Santa (Observación nº 3).

Cuando sonaba el timbre, no esperaban a que la profesora diese la clase por

finalizada, sino que recogían sus cosas y se marchaban, dejando a veces a ésta con una audición u otra actividad que no había finalizado todavía:

A las 10,40 suena el timbre. Alumnos y alumnas abandonan el aula sin esperar a que la profesora dé la clase por finalizada (Observación nº 1).

Suena el timbre. El grupo abandona rápidamente el aula sin siquiera despedirse (Observación nº 2).

Antes de concluir la audición toca el timbre, entrando en tropel los alumnos que ocupan el aula en la hora siguiente y marchando los que allí estaban. La profesora se queda en su mesa con la música sonando sin que los alumnos y alumnas esperen a que acabe ni se despidan de ella (Observación nº 3).

Suena el timbre. La clase abandona el aula sin despedirse de la profesora ni esperar a que termine la audición (Observación nº 5).

Su nivel de competencia comunicativa en lo que atañe a la capacidad para expresarse en francés era extremadamente bajo, siendo un poco más elevado en para el caso de la comprensión oral y escrita.

2. LA PERSPECTIVA DEL LIBRO DE TEXTO

Ofrecemos en este apartado los resultados derivados del análisis de contenido a que sometimos el libro de texto que se utilizaba en nuestro contexto de investigación precedido de las declaraciones de intención que figuraban en la guía del profesorado con respecto al papel que se asignaba a los contenidos culturales en el mismo. Es importante recordar aquí que el libro de texto empleado en el aula tenía como destinatario al alumnado de Primer curso de ESO, y no de Tercero, que era el nivel en el que se estaba empleando. La razón de que se utilizase un texto de un nivel inferior obedecía a los escasos conocimientos que el grupo tenía de Francés.

2.1 Descripción del material

El conjunto del método se componía de un libro del alumno, un cuaderno de ejercicios, tres cassettes de audio y un libro para el profesorado. A ellos hemos de unir un proyecto curricular. El libro del alumno, que fue sometido a un estudio exhaustivo, comprendía un total de 6 unidades (Dossiers) precedidas de una primera Unidad 0 de iniciación con un estructura diferente a las restantes (Cfr. Cuadro 8.1 para los datos completos).

CUADRO 8.1.- Ficha identificativa del libro de texto

TÍTULO	<i>Action! 1</i>
AUTORÍA: Equipo mixto hispano-francés.	Michèle Butzbach Carmen Martín Nolla Dolores-Danièle Pastor e Inmaculada Saracíbar Zaldívar
NIVEL	Primero de ESO
FECHA PUBLICACIÓN	1997
EDITORIAL	Santillana y Clé International
ILUSTRACIÓN PORTADA	Gallo ataviado con los colores de la bandera francesa, mapamundi y un chico y una chica adolescentes pertenecientes a minorías étnicas, símbolos alusivos al deporte, la música y la tecnología moderna (un robot).
Sección específica para profundizar en los contenidos socioculturales	Una por Unidad
Nº TOTAL PÁGS.	80
Nº TOTAL UNIDADES DIDÁCTICAS	7
ANEXOS	*Resumen gramatical *Funciones comunicativas más usuales *Conjugación de los verbos

El objetivo de esta primera unidad introductoria era efectuar un sondeo de los conocimientos previos de francés (conscientes o no) que pudiese tener el alumnado y tratar de despertar la motivación de éste hacia el aprendizaje de la lengua mostrando que la empresa

no resultaba difícil. Se introducían ya en ella unos primeros contenidos básicos destinados a permitir unos primeros intercambios en lengua francesa entre los miembros del grupo-clase.

Las restantes Unidades Didácticas obedecían a un mismo esquema, incluyendo siempre las siguientes secciones:

- **Introducción**, donde se especificaban los objetivos, redactados éstos para el alumnado en términos de lo que iba a aprender en la unidad. Incluía además esta sección una presentación visual y sonora del principal vocabulario que se iba a trabajar.
- **Situaciones**: Se introducían nuevos elementos lingüísticos integrados en una situación de comunicación oral.
- **Mecanismos**: El objetivo de esta sección era incitar al análisis, sistematización y empleo de los contenidos presentados en la sección precedente.
- **Sonidos y ritmos**: Se incluían en ella canciones y poemas o textos rimados, todos ellos creados especialmente para el método, destinados a familiarizar al alumnado con el sistema fonético francés y a reforzar y ampliar el vocabulario.
- **Historieta con viñetas**: Confeccionadas específicamente para el libro de texto, pretendían incitar al alumnado a la lectura recurriendo a un género como el cómic, dada la gran aceptación que éste cuenta entre el público adolescente.
- **Proyecto**: Actividad global en la se pretende implicar al grupo-clase.
- **Informaciones ("Infos")**: Esta sección era la que remitía de manera más directa a los contenidos socioculturales. Constaba de una doble página de fotografías y breves textos informativos.
- **Balance oral**: Centrada en la comunicación oral, esta sección tenía como objetivo efectuar una recapitulación de lo aprendido en cada Unidad.

2.2 Las declaraciones de intención: la guía del profesorado

Según se hacía constar en el libro del profesorado, el método *Action! Nivel 1*, tenía como destinatarios jóvenes adolescentes que se inician en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto escolar del país de origen de éstos, España, dentro del marco de la LOGSE (*Action 1! Livre du professeur*, pág. 5).

A la hora de explicar las opciones generales del método, el equipo de autores se decantaba por un enfoque a la vez comunicativo y pragmático en el que el objetivo perseguido era desarrollar una competencia comunicativa inicial en la lengua extranjera (*Action 1! Livre du professeur*, pág. 6). En relación con el papel concedido al componente cultural en el libro de texto, el equipo partía de reconocer los contenidos culturales como un elemento integrante de la materia a enseñar, refiriéndose a los mismos en estos términos:

“Los saberes ‘de civilización’ se mezclan, en efecto, con los saberes lingüísticos y se manifiestan por la adecuación de los comportamientos y registros de lengua a las diferentes situaciones de comunicación” (*Action 1! Livre du professeur*, pág. 7).

Pese a la anterior afirmación, los autores dejaban claro que los contenidos sociolingüísticos y las informaciones culturales no figuraban en el primer plano del libro correspondiente al nivel 1, donde, desde el punto de vista de los distintos registros de lengua, sólo se trabajaban algunos aspectos elementales, como los saludos y las diferencias entre el uso de “tu” y “usted”.

A la vista de esta declaración de intenciones, no cabía esperar, en principio, que en el libro de texto *Action 1!* las informaciones socioculturales sobre Francia y el mundo francófono constituyesen una parte especialmente cuidada ni que éstas fuesen numerosas o especialmente significativas de cara a proporcionar una determinada imagen de Francia y los países de habla francesa. El examen riguroso del total de Unidades Didácticas del libro de texto, que presentamos a continuación, permite confirmar estas últimas afirmaciones.

La tarea de presentación de los contenidos sobre Francia y el mundo francófono tendía a reservarse a los textos informativos que se presentaban en una sección incluida al final de cada Unidad Didáctica bajo la rúbrica “*Infos*” (=Informaciones):

“A través de la propia lengua, pero también mediante textos informativos, *Action!* invita a un primer descubrimiento de Francia y de los franceses, situando a este país en el marco más amplio de Europa y del mundo” (*Action I! Livre du professeur*, pág. 7).

Con respecto a esta sección específica, que constaba habitualmente de dos páginas, se precisaba en la guía que su finalidad era ampliar el horizonte cultural y social del alumnado, haciéndolo reflexionar sobre textos e imágenes relacionados con la cultura y la sociedad francesas, las costumbres de los jóvenes de edad similar a la suya, la francofonía, Europa, la interculturalidad, etc. Los textos, que procedían de materiales de prensa destinados a jóvenes adolescentes, no se presentaban en su versión original, sino que constituían versiones adaptadas con el fin de hacer su lectura más sencilla. Las funciones atribuidas por el equipo de autores a este apartado del libro eran las siguientes:

- Motivación a una lectura auténtica y significativa.
- Introducción a distintos hechos de la civilización y la cultura francesas.
- Comparación y reflexión sobre las diferencias de razas, costumbres, condiciones sociales, etc.

2.3 El universo social a través de los personajes en las imágenes

Del total de 272 imágenes incluidas en el libro de texto analizamos únicamente las 170 donde figuraban personajes que era posible contabilizar e identificar en cuanto a sexo, representando éstas un 62,5% del total. No fueron tenidas en cuenta, por consiguiente, 12 imágenes (4,41%) por tratarse de escenas poco claras o colectivas, extremo éste que imposibilitaba el cómputo (Cfr. Tabla 8.1).

TABLA 8.1 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES EN FUNCIÓN DE LA PRESENCIA/AUSENCIA DE PERSONAJES HUMANOS				
	U. D.	IDENTIFICABLES	NO IDENTIFICABLES	TOTAL
CON PERSONAJES HUMANOS	0	9	0	9
	1	27	4	31
	2	38	3	41
	3	15	0	15
	4	32	2	34
	5	22	2	24
	6	27	1	28
TOTAL		170	12	182
SIN PERSONAJES HUMANOS	0	7		7
	1	8		8
	2	7		7
	3	23		23
	4	29		29
	5	8		8
	6	8		8
TOTAL		90		90
TOTAL				272

2.3.1 Características

Tomando como punto de referencia el total de 325 personajes identificados en las imágenes y la distribución de los mismos en función de las dimensiones de edad, género y pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios (Cfr. Tablas 8.2 y 8.3), pudimos constatar lo siguiente:

1º.- En relación con los distintos grupos de edad considerados, el segmento más representado resultó ser el de la infancia/adolescencia, con un 48,62% del total de personajes del libro. Sin embargo, la población activa contaba también con una presencia importante, que ascendía a un 42,16%. En situación de clara desventaja frente a los dos anteriores grupos se situaba la tercera edad, a la que correspondía una exigua cifra de un 6,76%. No podemos afirmar, por tanto, que en el libro hubiese una clarísima sobrerrepresentación de la infancia/adolescencia, sino más bien una tendencia al equilibrio entre ésta y la población activa.

2º.- Considerando la distribución de personajes masculinos y femeninos, existía en

el conjunto de imágenes del manual un predominio de los primeros, que ascendían a 191 (58,77%) frente a los femeninos, que eran sólo 134 (41,23%). Esto indicaba que más de la mitad del total de imágenes del libro correspondían a varones adultos, niños, adolescentes o ancianos.

Esta diferencia numérica favorable al sexo masculino se reflejaba de manera notoria únicamente en un segmento de edad: la población activa, donde existía más del doble de personajes masculinos que femeninos (28, 61% frente a 13,55%). En el caso de la tercera edad, correspondía a ambos una representación idéntica, con un 3,38%, mientras que en el grupo infancia/adolescencia la diferencia se situaba en un 1,24% favorable a los personajes masculinos. Significaba esto que en el libro existía una intencionalidad de incluir una proporción más o menos equilibrada en el segmento de edad al que pertenecían los destinatarios y destinatarias del libro, que eran chicos y chicas adolescentes.

3°.- Atendiendo a la dimensión de pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, nos encontramos que, de un total de 14 personajes identificados como pertenecientes a minorías étnicas, 9 eran varones (2,77%) y 5 mujeres (1,54%). Ello apuntaba claramente dos cuestiones: primero, la escasa presencia, dentro del total de 325 personajes, de las etnias minoritarias y, segundo, que dentro de éstas, había casi el doble de personajes masculinos que femeninos.

El estudio por separado de los tres grupos de edad considerados nos permitió constatar que, en el caso de la tercera edad, no estaban representados personajes ni masculinos ni femeninos pertenecientes a etnias minoritarias. Los personajes femeninos sólo estaban presentes, en realidad, en la categoría correspondiente a la infancia/adolescencia (los 5 arriba mencionados), constatándose también por tanto su ausencia en el grupo correspondiente a la población activa.

El grupo de edad con mayor representación de personas pertenecientes a etnias minoritarias era el de la infancia adolescencia, con 6 personajes masculinos y 5 femeninos,

que representaban el 3,39% del total de personajes analizados.

TABLA 8.2 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA DE PERSONAJES EN LAS IMÁGENES SEGÚN EDAD, SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	Total
Infancia/ Adolescencia	74	6	1	81	70	5	2	77	158
Población activa	90	3	0	93	44	0	0	44	137
Tercera edad	11	0	0	11	11	0	0	11	22
No identificable	6	0	0	6	2	0	0	2	8
Total	181	9	1	191	127	5	2	134	325

NOTA.- La relación detallada de personajes por Unidades puede consultarse en el Anexo V.1. Tabla I.

TABLA 8.3 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE PERSONAJES EN LAS IMÁGENES SEGÚN EDAD, SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No identificable	Total	Total
Infancia/ Adolescencia	22,77	1,85	0,31	24,93	21,54	1,54	0,61	23,69	48,62
Población activa	27,69	0,92	0	28,61	13,55	0	0	13,55	42,16
Tercera edad	3,38	0	0	3,38	3,38	0	0	3,38	6,76
No identificable	1,85	0	0	1,85	0,61	0	0	0,61	2,46
Total	55,69	2,77	0,31	58,77	39,08	1,54	0,61	41,23	100

En el análisis de imágenes individuales donde sólo aparecían varones o sólo mujeres (Cfr. Tabla 8.4), las diferencias resultaron ser escasas, siendo el porcentaje de personajes masculinos sólo muy ligeramente superior al de los femeninos (51,43% frente a 48,47%).

En cuanto a las imágenes colectivas, esto es, aquellas en las que figuraban un mínimo de dos personajes, un estudio detallado nos permitió constatar un clarísimo predominio de varones (Cfr. Tabla 8.5). El número de imágenes colectivas con sólo varones (21 imágenes, 32,30%) duplicaba al de imágenes colectivas donde sólo aparecían mujeres (10 imágenes, 15,39%). Existía, además, un mayor número de imágenes colectivas donde aparecían conjuntamente varones y mujeres pero predominaban los primeros, con un 15,39%, frente a sólo un 6,15% de imágenes colectivas donde había mayoría de mujeres.

TABLA 8.4 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES INDIVIDUALES SEGÚN SEXO						
	VARONES		MUJERES		TOTAL	
	Número	%	Número	%	Nº	%
IMÁGENES INDIVIDUALES	54	51,43	51	48,57	105	100

TABLA 8.5												
DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE IMÁGENES COLECTIVAS SEGÚN SEXO												
	SÓLO VARONES		SÓLO MUJERES		MAYORÍA VARONES		MAYORÍA MUJERES		EQUILI- BRADO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IMÁGENES COLECTIVAS	21	32,3	10	15,39	10	15,39	4	6,15	20	30,77	65	100

NOTA.- La distribución numérica por Unidades correspondiente a las Tablas 8.4 y 8.5 puede verse en el Anexo V.1, Tabla II.

2.3.2 Protagonismo

El análisis del tipo de protagonismo que correspondía a personajes masculinos y femeninos en las imágenes, donde distinguíamos tres subcategorías: principal en solitario,

secundario y compartido, nos condujo a extraer las siguientes conclusiones (Cfr. Tablas 8.6 y 8.7):

TABLA 8.6 DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA DEL PROTAGONISMO DE LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS									
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS				
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-fi-cable	Total	No pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-fi-cable	Total	Total
Protagonismo Principal	63	2	0	65	49	4	0	53	118
Protagonismo Secundario	8	0	0	8	2	0	2	4	12
Protagonismo Compartido	112	5	1	118	76	1	0	77	195
Total	183	7	1	191	127	5	2	134	325

NOTA.- La distribución numérica por Unidades correspondiente a la Tabla 8.6 puede verse en el Anexo V.I, Tabla III.

TABLA 8.7 DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PROTAGONISMO DE LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS								
	PERSONAJES MASCULINOS				PERSONAJES FEMENINOS			
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-fi-cable	Total	No pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	Pertene-ciente a grupos étnicos minoritarios	No identi-fi-cable	Total
Protagonismo Principal	53,39	1,69	0	55,08	41,52	3,38	0	44,9
Protagonismo Secundario	66,66	0	0	66,66	16,66	0	16,66	33,33
Protagonismo Compartido	57,43	2,56	0,51	60,5	38,97	0,51	0	39,48

1º.- En los tres tipos de protagonismo correspondía a los personajes masculinos un

porcentaje superior al de los femeninos.

2°.- En relación con el protagonismo principal:

a) La comparación de los datos globales referidos a personajes masculinos y femeninos, nos permitió comprobar que, de un total de 118 personajes, 65 (55,08%) eran varones, y sólo 53 (44,9%) eran mujeres. Esto significaba que en el conjunto de imágenes del libro, los hombres aparecían más como protagonistas en solitario que las mujeres.

b) Atendiendo a la pertenencia o no a grupos étnicos minoritarios, llamó nuestra atención el hecho de que, en el caso del primer grupo, se invirtiese la tendencia general del libro a privilegiar el protagonismo masculino. Así, de un total de 6 personajes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios que ejercían el papel de protagonistas principales en solitario, 4 (3,38%) eran mujeres y sólo 2 (1,69%) varones. Por lo que respecta a los personajes no pertenecientes a minorías étnicas, nos encontramos con un total de 63 varones (53,39%).

2.3.3 Profesiones

Para la identificación de las profesiones desempeñadas por los personajes en las imágenes no tuvimos en cuenta el número de veces que aparecía cada profesión, limitándonos, por tanto, a codificar la presencia de la misma tomando como referente si era ejercida por varones o mujeres y si éstos pertenecían o no a grupos étnicos minoritarios.

El examen del Cuadro 8.2 pone de manifiesto, ya a simple vista, la clara tendencia a privilegiar la presencia de personajes masculinos en el mundo laboral. Este cuadro evidencia, además, de manera significativa, en qué contextos profesionales nos encontramos con imágenes de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, fuesen éstas varones o mujeres.

CUADRO 8.2.- Distribución de profesiones en las imágenes.

PROFESIONES EJERCIDAS POR LOS PERSONAJES SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA/ NO PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS				
PROFESIONES	PERSONAJES MASCULINOS		PERSONAJES FEMENINOS	
	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios	No perteneciente a grupos étnicos minoritarios	Perteneciente a grupos étnicos minoritarios
1. Actor/actriz	*		*	
2. Agente de policía	*		*	
3. Atleta		*		
4. Bailarín/-a	*		*	
5. Camarero/-a	*			
6. Cantante	*		*	
7. Cartero/-a	*			
8. Científico/-a	*			
9. Compositor/-a	*			
10. Detective	*			
11. Doctor/-a	*			
12. Emperador/emperatriz	*		*	
13. Estudiante	*	*	*	*
14. Explorador/-a	*			
15. Fotógrafo/-a	*			
16. Intérprete de lenguas			*	
17. Jugador/-a de fútbol	*			
18. Peluquero/-a	*			
19. Periodista			*	
20. Portero/-a			*	
21. Presentador/-a de radio	*		*	
22. Profesor/-a	*	*	*	
23. Rey/reina	*			
24. Rockero/-a	*			
25. Secretario/-a			*	

Un estudio detallado del conjunto de profesiones representadas en el libro nos condujo a las siguientes conclusiones:

1º.- De las 25 profesiones que aparecían, los personajes masculinos ejercían un total de 21, mientras que el número de las desempeñadas por personajes femeninos ascendía sólo a 12.

2º.- Las profesiones atribuidas únicamente al sexo femenino eran cuatro: intérprete de lenguas, periodista, portera y secretaria.

3º.- El número de profesiones ejercidas sólo por personajes masculinos se elevaba a 13: atleta, camarero, cartero, científico, compositor, detective, doctor, explorador, fotógrafo, jugador de fútbol, peluquero, rey y rockero.

4º.- La representación de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios en el mundo laboral se reducía a cuatro profesiones, dos de ellas muy claramente vinculadas al contexto escolar: profesor y estudiante. Una vez más prevalecía el desempeño de profesiones por parte de personajes masculinos frente a los femeninos en la proporción de tres (atleta, estudiante y profesor varones) a uno (chica estudiante). Dejando a un lado el mundo de la escuela, la única profesión ejercida por personajes pertenecientes a etnias sin poder era la de atleta, que aparecía únicamente en dos fotografías reales correspondientes a los velocistas Michael Johnson y Donovan Bailey, ambos de raza negra (Unidad 6, pág. 75).

5º.- La única profesión que contaba con representación de personajes masculinos y femeninos pertenecientes y no pertenecientes a grupos étnicos minoritarios era la de estudiante. Si tenemos en cuenta, además, que el libro incluía una imagen (no fotografía) de un profesor de raza negra (Unidad 1, pág. 12), podemos concluir que subyacía a estas representaciones la intencionalidad manifiesta de presentar un ámbito escolar marcado por el sello de la diversidad cultural, abarcando ésta tanto al alumnado como al profesorado.

2.3.4 Actividades/ocupaciones no profesionales

El estudio de las actividades y ocupaciones de carácter no profesional en el conjunto

de imágenes incluidas en el libro de texto con el fin de identificar la presencia de figuras masculinas ejerciendo actividades comúnmente asociadas al sexo femenino arrojó unos resultados escasamente reveladores, reduciéndose los ejemplos encontrados a un total de dos imágenes, ninguna de ellas fotos reales. Significativo, quizá, es que ambas aparecían en una misma Unidad Didáctica dedicada específicamente a abordar el tema de la familia:

- Padre preparando la comida (Unidad 2, pág. 22).
- Padre saltando a la cuerda (Unidad 2, pág. 26).

Existían sin embargo en el libro un mayor número de imágenes donde se representaba a figuras femeninas ejerciendo actividades asociadas comúnmente al sexo masculino, ascendiendo éstas a un total de cuatro, dos de ellas, una vez más, incluidas en la Unidad Didáctica consagrada a la familia y una tercera en Unidad dedicada a la escuela:

- Estudiante vestida con camiseta de reglamento, gorra con visera hacia atrás y balón de fútbol bajo el brazo (Unidad 1, pág. 13).
- Madre jugando a la petanca (Unidad 2, pág. 22).
- Abuela jugando a la petanca (Unidad 2, pág. 26).
- Mujer practicando defensa personal (Unidad 5, pág. 65).

Los modelos transmitidos por el libro de texto no apuntaban, por consiguiente, de manera clara, hacia el mantenimiento de clichés convencionales en lo que atañe a las ocupaciones y actividades consideradas como propias de hombres y mujeres, sino más bien hacia un deseo de transmitir el mensaje de ruptura en relación con los moldes tradicionales. Tan poco usual es la imagen de un adulto varón saltando a la cuerda como la de una abuela que dedica su tiempo de ocio a jugar a la petanca, actividad más practicada por los hombres que por las mujeres.

Contrasta, no obstante, de manera notable esta representación de actividades y ocupaciones no profesionales con la imagen del mundo laboral que ofrecía el libro de texto,

fuertemente marcada por el convencionalismo.

2.4 Las informaciones socioculturales

Del total de las 272 imágenes incluidas en el libro de texto, sólo un 36,4% podían ser consideradas como portadoras de un contenido informativo sociocultural, si bien con reservas (Cfr. Tabla 8.8 para un detalle de la distribución de imágenes con contenido sociocultural por Unidades y las temáticas a las que éstas remitían).

TABLA 8.8 DISTRIBUCIÓN DE IMÁGENES CON CONTENIDOS SOCIOCULTURALES				
Nº Unidad	TEMAS	Nº imág. con información sociocultural	Nº imág. sin información sociocultural	TOTAL
0	1. El francés y otros idiomas 2. Productos franceses/francófonos con implantación internacional 3. Productos culinarios internacionales de distintos países 4. Personajes célebres francófonos y no francófonos: presentaciones y saludos	6	10	16
1	La escuela	20	19	39
2	Las vacaciones y la familia	34	14	48
3	1. Francia geográfica 2. Cultura general	3	35	38
4	1. Diferencias horarias en el mundo: países francófonos y no francófonos 2. Los distintos momentos del día y las comidas asociadas a ellos 3. Francia 4. La Francofonía 5. La Unión Europea	32	31	63
5	Detectives famosos de novela francófonos y no francófonos	4	28	32
6	Ninguno	0	36	36
TOTAL		99	173	272

NOTA.- La relación detallada de imágenes analizadas con especificación de la Unidad y página en que figuran puede consultarse en el Anexo V.1, Tabla IV.

En sentido estricto, si dejamos a un lado las imágenes de las Unidades 1 y 2,

referidas, respectivamente a la escuela y a las vacaciones y la familia, ese porcentaje se ve aún más reducido, ya que los únicos elementos que verdaderamente remitían a Francia o al mundo francófono ascendían a un total de 20 (7,35%), siendo éstos los que incluimos seguidamente:

- Un mapa de Francia (no real, sino ilustración), para informar de manera genérica de la geografía del país incluyendo los nombres de algunas ciudades, ríos, macizos montañosos y la torre Eiffel (encima de París) (Unidad 3, pág. 41, 1 imagen).

- Algunos símbolos de Francia: el franco, la bandera, el gallo y el palacio del Elíseo junto con una fotografía de una calle céntrica de París con gente de diferentes nacionalidades que pasean. Estas imágenes se ofrecen a modo de síntesis de lo más representativo del país (Unidad 4, pág. 52, 5 imágenes)

- Una única ilustración que remite a la Francofonía y a la expansión de la lengua francesa a lo largo del mundo donde aparecen de manera independiente todos los países francófonos europeos -excluida Francia- junto con Canadá. Aparece además África incluida como un todo y separada del Maghreb, considerado aparte. Se incluye además al Líbano. Todos estos países están representados por las caras de sus habitantes (Unidad 4, pág. 52, 1 imagen).

- 7 imágenes (fotos, principalmente) con símbolos e informaciones muy elementales, casi telegráficas sobre la Unión Europea, todas ellas en una misma página: bandera comunitaria, himno europeo (cuadro de Beethoven, su autor), pasaporte comunitario, euro, sede del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo en Estrasburgo, sello con las banderas de los países miembros de la Unión y objetos diversos con símbolos alusivos a esta entidad (Unidad 4, pág. 53).

- 3 imágenes de personajes célebres franceses y francófonos introducidas con el único fin de ambientar o servir de telón de fondo al tema de saludos y presentaciones. La primera corresponde a un personaje histórico relevante como es Luis XIV (ilustración un tanto caricaturizada, en lugar de reproducción de cuadro de época). Éste aparece pronunciando su célebre frase “El Estado soy yo” saliendo de un “bocadillo” de viñeta a la manera de un cómic (Unidad 0, pág. 7). La segunda corresponde a una fotografía real de la cantante de origen

canadiense Céline Dion (Unidad 0, pág. 7). La tercera, por su parte, es una ilustración donde, jugando con un anacronismo, se nos presenta, también como si de un cómic se tratase, a Napoleón y a Cleopatra, que mantienen un diálogo en el que se saludan e identifican (Unidad 0, pág. 8).

- 1 ilustración (no foto real) con productos culinarios en su mayoría de origen francés y sólo uno francófono que han pasado a formar parte de la cocina internacional en países del ámbito occidental: el queso *camembert* (originario de Normandía), la famosa *baguette* (barra de pan alargada y estrecha típicamente francesa), el *croissant*, el *gofre* (origen belga) y los *crêpes* (origen bretón) (Unidad 0, pág. 6).

- Dos fotografías tomadas de secuencias de películas, incluidas en una misma página que representan, respectivamente, al detective belga Hércules Poirot (interpretado por Peter Ustinov), y al comisario Maigret, célebre detective francés creado por el conocido escritor belga Georges Simenon (interpretado por el actor francés Jean Gabin) (Unidad 5, pág. 64).

Redundando en la escasez de contenidos socioculturales característica del libro, precisaremos que, por ejemplo, la Unidad 6 carecía por completo de cualquier tipo de imágenes relevantes, incluyendo dibujos e ilustraciones.

Por lo que respecta a las imágenes que remitían al contexto escolar y a la familia, éstas sólo podían ser consideradas significativas en dos aspectos muy concretos. En el caso de la familia, ésta aparecía claramente asociada al contexto de las vacaciones. Las fotos reales remitían así, mayoritariamente, a los distintos modos en que las familias francesas pasan las vacaciones: las que aman la naturaleza, las que prefieren los deportes de aventura, las más convencionales, que optan por la playa o las excursiones de montaña y las que prefieren viajes culturales turísticos para visitar monumentos, museos, etc (Unidad 2, pág. 30, 4 fotografías). En el caso de la escuela, se pretendía difundir un mensaje multicultural, presentándose ésta como un lugar en el que conviven personas de distinto origen y procedencia cultural. Así, los personajes representados, tanto profesorado como alumnado, incluyen personas pertenecientes a minorías étnicas. Se incluye 1 foto de una clase donde aparece un alumno negro (Unidad 1, págs. 10-11), 1 foto de dos chicas en clase de

informática, una de ellas también negra (Unidad 1, pág. 19), 1 foto de un grupo de alumnos y alumnas de secundaria donde aparecen dos chicos negros (Unidad 1, pág. 18), 1 dibujo (no foto real) que representa a los profesores y profesoras de un curso de secundaria en Francia donde uno de ellos es negro (Unidad 1, pág. 12).

Partiendo de la base de que las fotografías reales son el documento que puede aportar una información sociocultural más vívida y auténtica sobre los países de habla francesa, decidimos efectuar un cómputo de las que aparecían en el libro de texto (Cfr. Tabla 8.9).

TABLA 8.9 DISTRIBUCIÓN DE FOTOGRAFÍAS E ILUSTRACIONES EN LAS IMÁGENES			
Nº Unidad	Fotografías	Dibujos e ilustraciones	TOTAL
0	1	15	16
1	3	36	39
2	5	43	48
3	6	32	38
4	36	27	63
5	6	26	32
6	3	33	36
TOTAL	60	212	272

NOTA.- La relación detallada de fotografías analizadas con especificación de la Unidad y página en que figuran puede consultarse en el Anexo V.1, Tabla V.

El reducido porcentaje de fotografías reales con relación al total de imágenes, junto con los escasos temas socioculturalmente relevantes a los que remitían nos permitieron corroborar lo que se desprendía de una simple consulta “a vista de pájaro”: la enorme pobreza a la vez informativa y formativa del libro de texto que se estaba utilizando en el aula. Frente a un 77,94% de dibujos e ilustraciones, sólo un 22,06% eran fotos reales. En otras palabras, por cada cuatro dibujos e ilustraciones aparecía únicamente una foto. Además, el mayor número de fotos con informaciones destacables desde un punto de vista sociocultural se concentraba en la Unidad 4, que incluía más de la mitad del total (36 sobre 60). Esta Unidad 4 fue justamente abordada en el curso de nuestras sesiones de observación. Era la que remitía a símbolos de Francia, la Francofonía y la Unión Europea.

2.4.1 Listado descriptivo de referencias culturales en imágenes y texto

El anterior análisis temático de las imágenes portadoras de informaciones socioculturales fue complementado con un análisis de las referencias culturales contenidas en el texto indicando igualmente los temas a las que éstas remitían. Nuestro criterio analítico, al examinar los textos continuaba siendo, por tanto, de tipo temático. Pretendíamos así examinar las imágenes en su contexto de aparición, a la luz de los textos que las acompañaban. Para ello procedimos a identificar, en cada Unidad Didáctica, las páginas concretas donde aparecían informaciones culturales relevantes sobre Francia y otros países francófonos, agrupando dichas informaciones bajo la etiqueta del tema al que remitían, tanto si se trataba de imágenes como de textos explicativos. El objetivo era no perder el sentido global del contexto en que éstas se insertaban.

Hemos de tener presente que en todas las Unidades Didácticas, a excepción de la 0, figuraba una sección de textos informativos explícitamente destinada a proporcionar informaciones sobre la cultura francesa u otros aspectos relacionados con ésta, pero que, generalmente, estas informaciones, en consonancia con las declaraciones de intención explicitadas por los autores en la guía del profesorado, remitían también a contextos más universales y no exclusivamente franceses o francófonos, en un deseo de ofrecer una perspectiva descentralizada, que contemplase Francia y el mundo francófono en el marco más amplio de la Unión Europea y del mundo en general.

Es importante destacar que, en esa sección específicamente consagrada a proporcionar informaciones culturales, figuraban siempre textos que eran producto de adaptaciones de los autores del libro de texto y no textos auténticos. Se especificaba, no obstante, en las correspondientes páginas, la fuente de procedencia de los textos adaptados. Por lo que se refiere a las fotos, las fuentes de éstas aparecían enumeradas globalmente en la página correspondiente al Copyright, pero sin indicación de la Unidad en que estaban.

Siguiendo el modelo empleado en la obra editada por Michael BYRAM (1993a), en la que se ofrecen diversos análisis de libros de texto para la enseñanza del alemán empleados en Gran Bretaña, ofrecemos, a continuación, un listado descriptivo de las referencias culturales identificadas en cada Unidad Didáctica con especificación de la página en que aparecían y agrupadas atendiendo a la temática sociocultural concreta a la que remitían:

□ Unidad 0: Varios temas.

1. El francés y otros idiomas:

Pág. 6: Ejercicios para reconocer el francés frente a otras lenguas en audiciones. Se presenta una imagen donde figuran escritos los nombres de un total de 11 lenguas: 7 de países pertenecientes a la Unión Europea (el español, el inglés, el francés, el alemán, el griego, el portugués y el italiano), 2 de países pertenecientes al antiguo bloque de la Europa del Este (ruso y polaco); y, finalmente, 2 correspondientes a lenguas muy habladas en el mundo no occidental (árabe y chino). Aparece también en la imagen un mapa del mundo.

2. Productos gastronómicos internacionales:

Pág. 6: Ilustración de una carta (no foto real) de una cafetería internacional con nombres de productos de distinto origen: sandwich (inglés), hamburguesa (americano), pizza (italiano), café (turco o árabe), té (chino), chocolate (azteca), tarta y miel (latín), crema (galo), yogur (búlgaro). Ejercicio de audición donde se invita a comparar el modo en que se pronuncian esas palabras en francés y en español.

3. Productos típicos franceses/francófonos con implantación internacional (préstamos lingüísticos):

Pág. 6: Ilustración con productos culinarios de origen francés o francófono de consumo

habitual también en el país del alumnado: croissant, baguette, camembert, crêpe y gofre (todos franceses menos el último, que es belga). Ejercicio de audición donde se invita a comparar el modo en que se pronuncian en francés y en español.

4. Personajes célebres franceses y francófonos: saludos y presentaciones:

La introducción de un tema relevante desde el punto de vista sociolingüístico como es el caso de los saludos y presentaciones se realiza a través de la inclusión de personajes famosos que se presentan a sí mismos o a los que hay que presentar.

Pág. 7: Imagen de Luis XIV, “el rey Sol”, pronunciando la célebre frase “L’État, c’est moi” (*El Estado soy yo*).

Pág. 7: Fotografía de Céline Dion, de la que se indica en el pie de foto que es una cantante canadiense.

Pág. 8: Ilustración de un encuentro entre Napoleón y Cleopatra acompañada de un texto dialogado en el que ambos personajes célebres intercambian saludos correspondientes a un registro de lengua familiar, como si fuesen grandes amigos.

Pág. 8: Ejercicio de audición que reproduce un intercambio de saludos y presentaciones entre dos famosos personajes de cómic, Obélix y Tintín.

□ Unidad 1: La escuela en Francia y en otros países.

1. La escuela en Francia:

Págs. 10-11: Figuran dos ilustraciones: una foto real de una clase de secundaria en Francia (con un mapa en la pared de la región parisina Île de France) en la que aparece un profesor con su grupo-clase. Hay un alumno negro; una fotografía de un calendario

con la fecha de la “vuelta al colegio” en Francia acompañada de una pregunta al alumnado invitando a compararla con la del propio país (En Francia las clases empiezan en el mes de septiembre, pero antes que en España).

Págs. 10-11: Figuran un total de cuatro ejercicios, todos ellos destinados a familiarizar al alumnado con el vocabulario de la escuela y el aula:

-Nombres de las asignaturas y objetos escolares, horarios: expresión de los gustos y aficiones de los jóvenes.

-“Pasar lista” en clase en Francia (Primero el apellido y después el nombre).

Págs. 12-13: Figura una ilustración (no foto real) del profesorado de las distintas materias de un grupo de secundaria en Francia tomando café alrededor de una mesa (Fuera de clase). Uno de los profesores, el de matemáticas, es negro. Una segunda ilustración (no foto) pretende representar a un grupo de compañeros de clase. Uno de los alumnos es de origen egipcio (Se llama Samir). En las dos páginas figuran diversos ejercicios destinados a aprender a describir al profesorado y a los compañeros y compañeras de la clase.

Pág. 14: Ilustración con un gran número de objetos de uso escolar que habitualmente llevan los chicos y chicas en la mochila. Diversos ejercicios destinados a familiarizarse con sus nombres.

2. La escuela en Francia y en otros países:

2.1 La escuela en Francia:

Págs. 18-19: Figuran cuatro breves textos informativos sobre el sistema escolar francés referidos respectivamente a:

1) Cambios de establecimiento escolar al acabar cada etapa educativa. Se mencionan la escuela primaria, el colegio y el liceo.

2) Cuadro con un breve esquema de la estructura del sistema educativo francés acompañado de una invitación a compararlo con el del propio país:

Ed. Infantil (3-6 años).

Educación Primaria (6-11 años).

Colegio (Educación Secundaria) (11-15 años).

Liceo (15-18 años).

3) Ordenación descendente de las clases en Francia (el número superior, el 11 corresponde al nivel más bajo y terminal al nivel superior). Se especifica que esta ordenación difiere de la habitual en otros países.

4) Texto con ejemplificación de las materias que conforman el horario de una clase de 5º curso en Francia.

Págs. 18-19: Se incluyen dos fotografías de adolescentes: un grupo a la puerta del instituto y varias alumnas en clase de informática. Hay alumnos de minorías étnicas en ambas.

2.2 La escuela en otros países:

Págs. 18-19: Figuran un total de cuatro breves textos informativos referidos a:

1) Diferencias en el sistema de calificaciones entre Francia (las notas se calculan sobre 10 y 20) y Estados Unidos (utiliza letras, de la A a la F) y Alemania (las notas van de 1 a 6).

2) La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas escolares de algunos países europeos: en los Países Bajos, se empiezan a aprender desde muy pequeño; en Luxemburgo el alumnado habla tres lenguas distintas: francés, alemán y luxemburgués; comparativamente -se afirma-, la situación en Francia está menos avanzada.

3) Texto sobre las diferencias en las materias que se enseñan en algunos países: en Bélgica hay pocas ciencias e historia y geografía, pero la educación vial es una materia obligatoria desde la escuela primaria. Se aprenden las señales de tráfico y los principios del código de la circulación.

4) Texto sobre las desigualdades educativas: los niños y niñas no escolarizados. Se afirma que, aunque la educación es un derecho, en el mundo, una de cada cinco personas no sabe leer ni escribir y que 130 millones de niños y niñas no asisten a la escuela.

□ Unidad 2: Las vacaciones y la familia.

2.1 Vacaciones familiares en un camping:

Págs. 22-23: Ilustración de un camping donde aparecen tres familias que pasan allí sus vacaciones. Figuran varios ejercicios en las que se formulan preguntas sobre las diferentes actividades y ocupaciones de los distintos miembros y se reproducen diálogos entre éstos. Una madre juega a la petanca y un padre está cocinando. Se incluye un cartel informativo donde se especifican las instalaciones de un camping.

Pág. 26: Un día en el camping: dos ilustraciones y ejercicios sobre las ocupaciones de los distintos miembros de las familias en el anterior camping. La abuela jugando a la petanca y el padre saltando a la cuerda desafían las actividades atribuidas tradicionalmente a personajes masculinos y femeninos.

2.2 La familia: Sus miembros.

Págs. 24-25: Texto descriptivo acompañado de ilustraciones tomadas del álbum de familia de un adolescente, Victor, para identificar a los distintos miembros. Se trata de una familia extensa (padre, madre, tío y tía, abuelos, prima y un hermano mayor y dos hermanas gemelas). Se especifican sus profesiones, aficiones, edad, estatus económico, etc. No aparecen profesiones que desafíen los patrones tradicionalmente asociados a ambos sexos.

2.3 Las vacaciones de los jóvenes franceses: en familia.

Pág. 30: 4 fotografías y dos textos informativos sobre las vacaciones en familia:

- lugares donde van las familias francesas (el mar, la ciudad, la montaña, el campo, circuitos diversos);
- invitación a reflexionar sobre las vacaciones ideales en familia para uno mismo;
- distintos tipos de familias en función de sus actividades preferidas en vacaciones: familia “naturaleza” (andar, aire puro, consumo de productos de granja); familia “aventura” (hacer circuitos insólitos, bicicleta, rafting); familia “cultura” (visita de museos, castillos y monumentos).

2.4 Las vacaciones de los jóvenes franceses: sin sus familias.

Pág. 31: Se incluyen un total de tres textos informativos:

- 1) Texto sobre las vacaciones escolares de los franceses: ilustración con especificación de los nombres, duración y fiestas a las que corresponden (Navidad, Todos los Santos, primavera, verano). Se acompaña de una pregunta invitando a la comparación del calendario escolar francés con el del propio país.
- 2) Las colonias de vacaciones como fórmula preferida de los jóvenes franceses para pasar vacaciones deportivas (equitación, tenis, escalada, rafting), vacaciones científicas (para los amantes de la arqueología, la astronomía, la robótica); vacaciones lingüísticas (para aprender lenguas, conocer un país); vacaciones nómadas (circuitos, itinerarios y campamentos para los pequeños y grandes aventureros).
- 3) Texto informativo sobre los jóvenes franceses que no se desplazan en vacaciones: Se especifica que un 30% de los chicos y chicas menores de 13 años no van de vacaciones: juegan con los que están en su misma situación, hacen los deberes y se aburren.

□ Unidad 3: Conocimiento sobre Francia.

3.1 Cultura general:

Págs. 34-35: Concurso cultural entre adolescentes con preguntas sobre Francia donde se requiere saber las siguientes informaciones:

- Obélix transporta menhires.
- Los colores de la bandera francesa son azul, blanco y rojo.
- París es conocida como “la ciudad de la luz”.
- El autor de *La vuelta al mundo en 80 días* es Julio Verne.
- Eric Cantona es un famoso jugador de fútbol.
- La prueba ciclista más importante de Francia es el Tour.
- El nombre del principal torneo de tenis francés es el Roland Garros.
- Los colores de la camiseta de equipo futbolístico Paris-Saint-Germain son el rojo y el blanco.

3.2 Francia geográfica:

Pág. 41: Mapa (ilustración) de Francia con las fronteras, montañas, ríos y nombres de ciudades, etc. Monumento de la Torre Eiffel encima de París, isla de Córcega, lugar donde nació Napoleón con especificación del nombre de la capital, Ajaccio. Al lado del mapa figuran dos textos escritos con las siguientes informaciones:

- Francia tiene la forma de un hexágono.
- El Sena pasa por París.
- El Canal de la Mancha separa Francia de Inglaterra.
- Marsella está al borde del Mediterráneo.
- Localización del Mont-Blanc y de la ciudad de Lille.

□ Unidad 4: Varios temas

4.1 Diferencias horarias en el mundo: países francófonos y no francófonos; pluralidad de razas:

Págs. 44-45: Mapa del mundo con nombres de distintas capitales y 6 fotografías de caras de jóvenes habitantes de los distintos continentes acompañados de textos alusivos a su identidad, origen y a las diferencias horarias existentes en los distintos lugares del mundo. Las fotografías corresponden a:

- Pascal, que vive en Bruselas (Bélgica);
- Bernard, que vive en Montréal (Canadá);
- Gabriela, que vive en Bogotá (Colombia);
- Quiu, una niña que vive en Pekín (China);
- Sarah, que vive en Brisbane (Australia); y
- Djossa, un muchacho de raza negra que vive en Brazzaville (Congo).

Varios ejercicios incitan al alumnado a preguntar de qué país son esas personas y qué hora es en cada uno de ellos con el fin de que calculen las diferencias horarias.

Pág. 47: Se presentan un total de 8 fotografías alusivas a sólo 4 de los anteriores personajes en distintos momentos del día (significativamente no aparecen ya la china Quiou ni el congolés Djossa y sí todos los demás: el belga, la australiana, la colombiana y el canadiense). Figuran varios ejercicios para continuar practicando las diferencias horarias.

4.2 Los distintos momentos del día y nombres de las comidas asociadas a ellos:

Pág. 46: Figura una ilustración con los nombres de los distintos momentos del día y los nombres de las comidas correspondientes a cada uno de ellos. Se acompaña con un ejercicio en el que se pregunta al alumnado sobre la hora a la que realiza esas

comidas en su país.

4.3 Francia:

Pág. 48: Anuncio de prensa con oferta de trabajo estival para jóvenes en Disneyland-París. Se acompaña del texto y fotografía real de una entrevista mantenida entre una secretaria de la empresa y una joven candidata a desempeñar ese puesto.

4.4 Francia, la Francofonía y la Unión Europea:

Págs. 52-53: Textos e imágenes con informaciones culturales sobre:

- 1) *Francia* (5 fotografías reales. Cfr. más arriba para el detalle de las imágenes): número de habitantes, nombre de la capital y diferentes nacionalidades que la habitan, en un deseo de transmitir el mensaje de un país muy cosmopolita (foto de una calle céntrica, probablemente de París donde pasean gentes de distintas razas); principales símbolos del país (4 fotos reales): el gallo (en un sello de correos), el franco francés, la bandera francesa, el Palacio del Elíseo (residencia del Presidente de la República). Texto donde sólo se menciona el himno nacional (La marsellesa).
- 2) *La Francofonía* (1 ilustración que simboliza las caras de los distintos habitantes de lugares donde se habla francés en el mundo. Cfr. más arriba para el detalle de la imagen). En el texto que figura a la izquierda de esta ilustración se menciona:
 - el concepto de país francófono, anglófono e hispanófono;
 - los países donde el francés es lengua materna: Bélgica, Suiza y una parte de Canadá, Luxemburgo, Mónaco y Andorra;
 - que el francés es la lengua oficial en 31 países de África (sin especificar cuáles);
 - que el francés se habla corrientemente en el Maghreb y en el Líbano (Parece como si el Maghreb no fuese parte de África).
- 3) *Francia y la Unión Europea* (7 fotografías. Cfr. más arriba para los detalles). Se incluyen pequeños textos donde se menciona que los franceses son europeos para

pasar a explicar los principales símbolos comunitarios: la bandera, el himno europeo, el día de Europa, el Palacio de Europa (Estrasburgo) como sede del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo; el pasaporte de los miembros de la Unión, el euro y un sello con las banderas de los países miembros. Aparece un ejercicio para verificar la comprensión del nuevo vocabulario introducido en las explicaciones junto con una foto de objetos como camisetas, gorras, etc. que llevan el símbolo comunitario.

□ Unidad 5: Detectives famosos de novela francófonos y no francófonos.

Pág. 64: Se presentan, junto con cuatro fotografías tomadas de secuencias de filmes que representan a Sherlock Holmes y Watson, Philip Marlowe, Hércules Poirot y al comisario Maigret, un total de cuatro textos explicativos donde se describe brevemente quién es el personaje y cuáles eran y son sus rasgos más destacados. Consta igualmente el nombre de su creador, acompañado de la especificación de su fecha de nacimiento. En los pies de foto figuran los nombres de los actores que han encarnado a esos personajes en escenas : Christopher Lee y Patrick Mac Nee, Robert Mitchum, Peter Ustinov y Jean Gabin.

□ Unidad 6: Ninguna referencia sociocultural relevante, ni en las imágenes ni en el texto.

2.5 Balance

Del análisis de contenido a que sometimos el libro de texto de Francés empleado en el aula de 3º de ESO donde desarrollamos nuestra investigación, recurso didáctico que consideramos como uno de los informantes clave en nuestro estudio de caso, se desprenden varias conclusiones altamente reveladoras. Nuestra intención era someter a estudio la imagen, la representación que el libro ofrecía de Francia y de la cultura francófona en general, contrastando ésta con las intenciones expresadas por el equipo de autores en la guía con el fin de detectar el grado de concordancia entre éstas y el producto elaborado.

Tras el examen exhaustivo de la representación del universo social ofrecida a través de los personajes en las imágenes y de los temas socioculturales a que remitían imágenes y texto, llegamos a la conclusión de que no existía contradicción alguna entre la realidad sociocultural vehiculada a través del manual y el modo en que el equipo de autores declaraba haber incorporado al mismo esta dimensión. Los propios autores reconocían que su intención era proporcionar al alumnado un primer contacto con Francia, insertando a este país en el marco más amplio de la Unión Europea y del mundo en general. Admitían que el componente cultural no era el punto fuerte del manual. De ahí que, en líneas generales, el texto tendiese a enfatizar quizá más lo común entre la cultura del alumnado y la cultura francófona que lo diferente. Es como si pretendiese ofrecer una visión de la cultura universal. El resultado de este enfoque condujo así, a nuestro juicio, a reducir la presentación del mundo francés y francófono a una visión superficial, anecdótica, poco realista y extremadamente pobre.

El enfoque dado en el libro al componente sociocultural, la imagen de Francia y la cultura francesa que se desprendía de él, no podían en modo alguno ser calificados como “francocéntricos”. En realidad, subyacía el deseo de diluir lo típico, lo idiosincrásico del pueblo francés en una perspectiva universal.

La escasez de fotografías reales relevantes desde un punto de vista sociocultural constituía una característica de *Action! 1*, manual que privilegiaba claramente los dibujos e ilustraciones de elaboración propia. Ello contribuía si cabe todavía más a crear un ambiente de infantilismo, de falta de una presentación adecuada de lo genuinamente francés. También es cierto que el libro estaba concebido para ser utilizado en Primer curso de ESO, y no en Tercero, que era el nivel que cursaba nuestro grupo.

Por otra parte, el tema de la expansión de la lengua francesa a lo largo del mundo quedaba reducido, como tuvimos ocasión de señalar, a un brevísimo texto (seis líneas, para ser más exactos) acompañado de una imagen cargada de estereotipos culturales. La información incluida en el mismo se limitaba a un listado de países del ámbito occidental, los más conocidos, junto con la mención de una simple cifra, 31 países donde era lengua oficial

en el caso de África. Resulta, a nuestro juicio, todavía más grave, la referencia al Maghreb como si fuese un ámbito geográfico diferente en el conjunto del continente africano sin incluir ninguna explicación de los fuertes vínculos coloniales que en el pasado mantuvieron a esa zona unida a Francia. Además, para que quedase diluida cualquier interpretación de que se pretendía privilegiar la importancia de la lengua francesa frente a otras, no sólo se hablaba de países francófonos, sino también de países anglófonos, hispanófonos. El mensaje a extraer era que no sólo el francés, sino también otras lenguas como el inglés y el español se hablaban en muchos lugares de todo el mundo.

Como punto positivo, destacaríamos las continuas invitaciones a establecer comparaciones entre las costumbres del propio país y las de otros países a la hora de tratar temas como el de la escuela o las vacaciones, por ejemplo. Ello indicaba claramente que el equipo de autores había tenido presentes, a la hora de elaborar el manual, las prescripciones curriculares para la materia establecidas por la Administración. En conjunto, el libro sí se ajustaba a las líneas básicas del curriculum de Francés como Segunda Lengua Extranjera y, al menos, estaba específicamente concebido para ser utilizado por el alumnado español en el contexto escolar dentro del marco de las nuevas enseñanzas recogidas en la LOGSE. Se asumía en él un enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua extranjera, privilegiándose como objetivo prioritario a alcanzar por el alumnado la adquisición de una competencia para comunicarse principalmente a nivel oral.

Un segundo punto positivo de *Action! 1* venía dado por la clara intencionalidad de transmitir la imagen de una escuela multicultural, donde tanto profesorado como alumnado, pese a proceder de distintos contextos e incluso pertenecer a minorías étnicas, convivían en un clima de total armonía. Se pretendía vehicular claramente el mensaje de una escuela abierta al respeto hacia las diferencias y tolerante.

Por lo demás, como decíamos, la dimensión sociocultural quedaba reducida a la presentación de los distintos registros de lengua, más familiar o más culto, en los saludos y las presentaciones o las fórmulas de cortesía.

Descendiendo con un mayor detalle a las distintas categorías consideradas en nuestro análisis del texto, pudimos comprobar, en lo que respecta a la representación del universo social ofrecida a través de los personajes, que continuaba existiendo un predominio de personajes masculinos frente a femeninos. La mujer apenas aparecía representada en el ámbito profesional, que era acaparado de manera abrumadora por los varones. Sí existía una clara intención, sin embargo, de incorporar imágenes de personajes de ambos sexos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. Un estudio más minucioso permitía comprobar, no obstante, que los personajes femeninos pertenecientes a etnias minoritarias aparecían únicamente en el contexto escolar, al igual que ocurría en el caso de las profesiones, donde las personas del sexo femenino sólo figuraban como estudiantes.

Pese a las anteriores afirmaciones, los modelos transmitidos por el libro de texto no apuntaban de una manera clara hacia el mantenimiento de estereotipos en lo que respecta a las actividades y ocupaciones de tipo no profesional atribuidas tradicionalmente a ambos sexos. Más bien al contrario, se incluían en él imágenes tendentes a la transmisión de un mensaje de ruptura con los moldes tradicionalmente imperantes. Así, aparecían hombres preparando la comida o saltando a la cuerda y personajes femeninos jugando a la petanca o incluso practicando defensa personal. Estas imágenes se presentaban principalmente en el contexto de la familia y dentro del ámbito del ocio y las vacaciones y, todo hay que decirlo, no eran numerosas.

En lo que respecta a los distintos segmentos de edad considerados, aunque había un predominio de adolescentes, el mundo adulto estaba también muy representado, mientras que las personas pertenecientes a la tercera edad apenas contaban con representación y ésta se reducía, casi siempre, al ámbito familiar.

En resumen, podemos afirmar que el libro utilizado en el aula se caracterizaba por una total pobreza de informaciones relevantes desde un punto de vista sociocultural, siendo la presentación de estos temas meramente anecdótica y muy poco profunda. Difícilmente podría afirmarse que en él se viesen reflejadas las costumbres y el modo de vida de la

sociedad francesa.

Quedaba por ver si esta pobreza del manual tenía o no una repercusión importante en el modo en que se trataban las cuestiones socioculturales en el aula investigada. Teníamos muy presente que las informaciones ofrecidas por el manual podían ser objeto de ampliaciones, reinterpretaciones, relecturas o incluso cuestionamiento. Nuestro siguiente apartado, dedicado a la exposición del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia, permitirá dar respuesta a este interrogante.

3. LA PERSPECTIVA DEL AULA

En este apartado incluimos los resultados del análisis del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el total de sesiones observadas, que ascendieron a 14. Para indagar acerca del modo en que se trataban las cuestiones socioculturales en el aula, procedimos a efectuar una segmentación de las descripciones narrativas cuyo objetivo era identificar las distintas actividades trabajadas y obtener así una secuencia del desarrollo de cada clase. Recordaremos aquí que, para facilitar la segmentación de las descripciones narrativas, registrábamos la hora en que percibíamos que se producía un cambio de actividad en el aula. Posteriormente procedimos al etiquetado de cada una de estas actividades y, en una parrilla confeccionada al efecto, registramos la secuencia del total de las desarrolladas en cada sesión de clase. En esa misma parrilla procedimos a identificar, para cada actividad, el contenido sobre el que versaba, registrando la presencia de informaciones socioculturales cuando existían. Anotamos, además, el recurso didáctico que se estaba empleando y la ubicación del profesorado y del alumnado durante la realización de la misma. Obtuvimos así la estructura de cada una de las actividades.

3.1 El papel del libro de texto

El procedimiento anteriormente descrito nos permitió comprobar, sobre la base de datos reales, dos cuestiones:

-hasta qué punto el libro de texto constituía el recurso didáctico que dominaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia;

-si la profesora aportaba materiales complementarios en los que pudiese apreciarse una intencionalidad clara de trabajar algún tipo de información sociocultural relativa a Francia u otros países de habla francesa.

Durante las 14 sesiones que duró nuestro trabajo de campo, se trató la Unidad Didáctica 4 del libro de texto y se empezó la 5. En la Unidad 4 se concentraban, justamente, el mayor número de contenidos socioculturales relevantes incluidos en el manual.

Ofrecemos seguidamente, de manera independiente para las distintas lecciones observadas, el número de actividades sobre el total de las desarrolladas en cada sesión que estaban determinadas por el libro de texto. A efectos de registro, consideramos como equivalente al libro de texto la utilización del cuaderno de ejercicios del método y las audiciones que exigían el empleo de los cassettes incluidas en el mismo, aún cuando especificábamos siempre, en la ficha de vaciado, cuál de ellos era el que se estaba utilizando (Cfr. Anexo V.4, donde incluimos las rejillas correspondientes a cada sesión de observación con especificación de los elementos indicados). Excluimos en esta presentación la observación nº 14 por corresponder a la realización del examen o control de evaluación final de recuperación:

- Observación nº 1: 3 actividades sobre un total de 3.
- Observación nº 2: 8 actividades sobre un total de 9.
- Observación nº 3: 4 actividades sobre un total de 4.
- Observación nº 4: 6 actividades sobre un total de 6.
- Observación nº 5: 8 actividades sobre un total de 9.
- Observación nº 6: 6 actividades sobre un total de 9.
- Observación nº 7: 9 actividades sobre un total de 9.
- Observación nº 8: 10 actividades sobre un total de 11.
- Observación nº 9: 0 actividades sobre un total de 6.

- Observación nº 10: 0 actividades sobre un total de 6.
- Observación nº 11: 5 actividades sobre un total de 6.
- Observación nº 12: 3 actividades sobre un total de 4.
- Observación nº 13: 0 actividades sobre un total de 2.

Como puede apreciarse, sólo en tres de las sesiones observadas el libro de texto estuvo totalmente ausente. En el caso de las observaciones nº 9 y nº 10, se efectuó una explotación de una canción traída por la profesora titulada *Un, deux, trois*, interpretada por Catherine Ferry, una cantante francesa que había quedado en segunda posición con ella hace ya algunos años en el festival de Eurovisión (más concretamente en 1976). El objetivo de esta explotación era familiarizar al alumnado con la conjugación (infinitivo, imperativo y presente de indicativo de los verbos) y con algunos términos de vocabulario. Llamó especialmente nuestra atención el hecho de que la profesora no explicase al grupo quién era esa cantante y que tampoco pareciese importar a éste conocer esa información, ya que ni un sólo alumno o alumna se molestó en preguntarlo. Por otra parte, la letra canción no aportaba tampoco ninguna información específica referida a Francia o a los países de habla francesa y el sentimiento general de la clase era de aburrimiento por las explicaciones sobre los verbos. Tampoco parecieron enterarse demasiado bien de las aclaraciones de vocabulario:

[La profesora] pide a la clase que anote en su cuaderno, cogiendo lápiz y papel, cómo se forma el imperativo en francés, al tiempo que les dice que este modo viene del emperador romano, que era el que mandaba, y comienza a dictarles (...). Finalizado el dictado, les dice que ahora tienen que hacer un trabajo sobre una canción y que por eso era necesaria la explicación anterior. Anuncia así que les va a repartir una hoja donde hay ejercicios que tienen que ver con los verbos y que van a hacer una "*exploitation de la chanson*" (=explotación de la canción) (...).

El folio consta de dos partes: en la inferior figura fotocopiado el texto de una canción titulada "*Un, deux, trois*", de Catherine Ferry acompañado de la foto de ésta (...). En la parte superior hay un total de cuatro ejercicios (...).

Distribuida la hoja, antes de la audición, la profesora efectúa algunas explicaciones previas de vocabulario (...).

No se ha profundizado en el contenido de la letra ni comentado cuál es el tema que aborda (Observación nº 9).

... una alumna interviene de manera espontánea para recordar a la profesora, mostrando a un tiempo la correspondiente hoja, que el día pasado estaban con

la canción. No dice, sin embargo, en francés, cuál era el título de ésta ni tampoco el nombre de la cantante. Los que estaban en clase el día anterior sacan sus fotocopias sin que la profesora se lo haya pedido (...).

Como actividad de repaso previa a la explotación de la canción, la docente les dice que tienen que “cantar” los verbos en francés (...).

Coge la correspondiente fotocopia [*de la canción “Un, deux, trois”, de Catherine Ferry*] y comienza a repasar algunos términos de vocabulario ya aclarados en la clase anterior. Los va anotando en el encerado y preguntando a distintos alumnos y alumnas. [*Éstos responden incorrectamente*] Deducimos, obviamente, que la clase no se ha enterado demasiado de las explicaciones efectuadas el último día...

Tras el rápido repaso del vocabulario de la canción, la profesora, obsesionada todavía por la conjugación, insiste en preguntar a un alumno cuáles eran los verbos del grupo 1. Éste responde acertadamente que son los acabados en “-er”. Una alumna inquiere a la profesora si les va a poner verbos en el examen, pregunta que es respondida con un escueto sí que provoca un cierto silencio en la clase (Observación nº 10).

El libro de texto estuvo igualmente ausente en la sesión de observación nº 13, dado que en ella la profesora entregó los exámenes de la evaluación para que fuesen revisados y, posteriormente, distribuyó una hoja confeccionada por ella con ejercicios sobre verbos. Para hacerlos, el grupo utilizó una fotocopia no procedente del libro de texto con los modelos de conjugación de los verbos:

..., la profesora anuncia que les va a entregar los exámenes corregidos del día anterior para que vean los fallos. Acto seguido, empieza a distribuirlos, no sin antes advertir que deben copiar los errores. En cada ejercicio figura una abreviatura que indica aquello en lo que se han equivocado y que deben mejorar. No llevan ninguna nota numérica o información relacionada con si la evaluación ha sido positiva o negativa. En cuando empieza a repartir los controles, alumnos y alumnas empiezan a preguntar en voz alta qué significan las abreviaturas. La profesora aclara las dudas en las correcciones e indica que el principal fallo han sido los verbos (...).

A las 10,15, la profesora distribuye una fotocopia con cinco ejercicios confeccionada por ella. La clase ha de cumplimentarla con la forma correcta en Presente de Indicativo e Imperativo de los verbos indicados entre paréntesis. Tienen que ir mirando por la fotocopia del otro día con los modelos de conjugación (Observación nº 13).

A lo largo de las distintas sesiones observadas, las referencias al libro de texto eran continuas. Podemos afirmar que éste actuaba como eje central en torno al que se estructuraba absolutamente todo el trabajo que se realizaba en la clase, constituyendo la guía en base a la

cual se planificaban la totalidad de los contenidos abordados:

La profesora, de pie detrás de su mesa, dedica los primeros minutos de la clase a preparar el cassette, al tiempo que busca en el libro de texto la página en la que van (Observación n° 1, págs. 2-3).

... la profesora pide en francés a la clase que abra el libro por la página 46, donde figuran distintos ejercicios relacionados con la hora (ejemplos y preguntas) y los distintos momentos del día y las comidas (Observación n° 2).

... la profesora empieza a hacer preguntas en francés sobre los distintos momentos del día y las comidas. Pide a la clase que mire los dibujos de la pág. 46 del libro y se dirige a varios alumnos para que describan los alimentos que figuran allí (Observación n° 2).

... la profesora indica a la clase que mire la página 47 del libro de texto, explicando que “vamos a poner un modelo de verbo pronominal (Observación n° 2).

La profesora anuncia en francés que van a escuchar la canción titulada “*Le vampire*” (“*El vampiro*”), correspondiente a la página 49 del libro de texto (Observación n° 3).

..., finalizadas las dos audiciones, manda que abran el libro por la página 45. Aclara que el texto correspondiente a las situaciones que acaban de escuchar figura íntegramente en el ejercicio 4. En consonancia con la actividad propuesta en el ejercicio 3 de la página 44 del libro de texto, pide a dos alumnos que representen la escena de Pascal y su madre en francés (Observación n° 4).

..., la profesora pide al grupo-clase que mire el mapa del mundo que figura en la página 45. En él pueden verse las diferencias horarias entre los distintos países del mundo según los continentes. Pregunta si hay alguien que tenga parientes en otros países, como por ejemplo América o Italia. Sólo una alumna responde que tiene familia en Inglaterra y en Francia. La actividad dura sólo unos instantes y no consigue despertar mayor interés en el alumnado, que no entiende bien al mirar el mapa cuántas horas de diferencia hay entre unos continentes y otros. En la página del libro de texto aparecen junto al mapa varias fotos de jóvenes que viven en distintos lugares del mundo con indicación de la hora que sería en cada uno de ellos y un pequeño texto de presentación referido a su identidad: Pascal, que vive en Bruselas (Bélgica); Bernard, que vive en Montréal (Canadá); Gabriela, que vive en Bogotá (Colombia); Quiu, que vive en Pekín (China); Sarah, que vive en Brisbane (Australia); y Djossa, que vive en Brazzaville (Congo). No se leen sin embargo los textos ni se analiza qué hora sería en todos esos países. Sólo se mencionan Nueva York y París. Tampoco se miran las fotos, que pretenden simbolizar la pluralidad de razas existente en el mundo con la inclusión de la

niña china, Quiou, de Djossa, un joven adolescente negro de nacionalidad congoleña, y de la joven sudamericana Gabriela.

..., la profesora recuerda que queda todavía por hacer un ejercicio del libro relacionado con el masculino y el femenino (Observación nº 4).

... la profesora anuncia que van a pasar a escuchar el diálogo de la página 48 del libro de texto (Observación nº 5).

..., la profesora indica que abran el libro de texto por la página 49, ya que van a escuchar y leer el texto de Noémi, relacionado con la hora (Observación nº 5).

... la profesora anuncia que van a escuchar la viñeta del comic donde se nos cuenta la historia de "Nosfer", "un garçon mystérieux" (=un chico misterioso), que figura en el libro en la página 50. Los alumnos y alumnas abren el libro y miran las viñetas con curiosidad. Les indica que, de momento, tienen que escuchar e ir siguiendo por el libro (Observación nº 6).

..., la profesora les pide que abran el libro de texto por las págs. 52 y 53 (Observación nº 7).

..., la profesora indica al grupo-clase que mire ahora las informaciones que figuran en la página 53, ... (Observación nº 7).

..., la profesora les manda en francés que abran el libro por la página 54, anunciando que van a hacer un repaso oral (Observación nº 8).

... la profesora anuncia que van a repasar la hora. Comienza recordando que ya saben que existen dos formas posibles de expresarla. Luego va pidiendo a varios alumnos y alumnas que le digan las distintas horas que figuran en el ejercicio 3 de la página 54 del libro (Observación nº 8).

[La profesora] Anuncia en francés, inmediatamente, que en la clase de hoy van a empezar el Dossier nº 5 del libro, comenzando por la audición de la situación nº 1, en la página 56, cuyo título es *Quel mystère!* (=¿Qué misterio!). Algunos alumnos y alumnas advierten entonces a la profesora que se han olvidado el libro, lo que obliga a ésta a llamarles la atención y entregarles, posteriormente, las correspondientes fotocopias que ya tiene preparadas. Este hecho nos permite deducir que no es la primera vez que se produce algo similar en clase (Observación nº 11).

[La profesora] pregunta a la clase si todo el mundo tiene el libro de texto abierto por el Dossier 5, en la situación *Quel mystère!* (=¿Qué misterio!), donde se narra la historia de la periodista Sarah Lemercier (...). Un alumno pregunta entonces: "Profe, ¿en qué página es?". La profesora le responde en francés el número de la página, 56-57 (Observación nº 12).

En ninguna de las sesiones de clase a las que asistimos la profesora aportó materiales

complementarios que demostrasen una intencionalidad de apartarse del libro de texto para tratar de profundizar en cuestiones relacionadas con la cultura de Francia o los otros países de habla francesa. Únicamente un día, al tratar el tema de la Francofonía, incluido en un breve texto de la Unidad 7, la docente prometió, al finalizar la clase, que traería un mapa grande para que viesen los países en que se hablaba francés en el mundo. Esta promesa no se vio cumplida en ningún momento, aunque nosotros habíamos tenido ocasión de ver personalmente el mapa al que se refería, un poster grande que le había regalado una conocida editorial de libros de texto en un cursillo al que había asistido unos días antes:

... la profesora pasa al apartado 3 de la página 52 del libro, cuyo título es "*La Francophonie*". (...), les indica que miren el dibujo donde se representa a los países en que se habla francés en el mundo y se limita a leer ella misma el texto que lo acompaña. (...). No se efectúa ningún comentario al respecto en el aula, ni por parte de la profesora, ni tampoco de los alumnos y alumnas (...). Sorprendentemente anuncia, sin embargo, que el próximo día traerá una buena "*Carte de la Francophonie*" (=mapa de la Francofonía) (Observación nº 7).

Como tendremos ocasión de comprobar al analizar los restantes recursos didácticos empleados en la realización de las distintas tareas en la clase, cuando la profesora distribuía alguna fotocopia, los contenidos a los que éstas remitían estaban siempre estrechamente vinculados a las cuestiones de tipo gramatical, vocabulario, funciones lingüísticas o estructuras incluidas en la Unidad Didáctica del libro de texto que se estaba abordando en cada momento.

3.2 Los otros recursos didácticos

Además del libro de texto propiamente dicho, esto es, el del alumno, en la clase se utilizaban también otros recursos incluidos en el método, como era el caso del cassette, ya que su uso era imprescindible para las actividades de escucha, muy numerosas. Ejemplos de actividades de audición que requirieron la escucha de las correspondientes grabaciones de situaciones, diálogos, canciones o textos rimados se encuentran en las siguientes observaciones:

- Observación nº 1: Audición de *Las cuatro estaciones de Vivaldi* al tratar de las estaciones del año en dos ocasiones, al principio y al final de la clase (libro de texto, pág. 43).
- Observación nº 3: Audición de una canción titulada *El vampiro* en dos ocasiones, al principio y al final de la clase (libro de texto, pág. 49).
- Observación nº 4: Audición de dos situaciones para adivinar informaciones referidas a la expresión de la hora (libro de texto, págs. 44-45).
- Observación nº 5: Audición de una entrevista de trabajo para aprender a pedir y dar informaciones sobre alguien (libro de texto, pág. 48). Audición de un ejercicio para practicar el masculino y el femenino en los adjetivos de nacionalidad (libro de texto, pág. 48). Audición de un breve relato sobre la expresión de la hora y los exclamativos (libro de texto, pág. 49).
- Observación nº 6: Audición de una historieta con viñetas (libro de texto, pág. 50).
- Observación nº 8: Audición de textos rimados (libro de texto, pág. 49).

Sólo en las observaciones 9 y 10, la profesora utilizó el cassette para escuchar una canción no procedente del libro de texto. Nos estamos refiriendo a la de la cantante Catherine Ferry, que ya hemos mencionado anteriormente. Recordamos aquí que la canción en cuestión fue explotada principalmente para practicar la conjugación francesa y para aprender vocabulario.

Dentro también del conjunto de materiales que componían *Action!1*, el cuaderno de ejercicios del alumnado no era demasiado utilizado. La docente recurría a él cuando traía alguna actividad que se correspondía de manera prácticamente idéntica con otra que figuraba en el libro de texto. El empleo de este recurso didáctico no aportaba, en ningún caso, trabajo sobre contenidos nuevos, sirviendo para afianzar los que ya habían sido tratados. Más concretamente, se recurrió a él en las observaciones nº 2, 5, 7 y 8 casi siempre para repasar cuestiones gramaticales o funciones lingüísticas, como la expresión de la hora, pedir y dar informaciones sobre una persona (nombre, edad, dirección, nacionalidad, profesión), o practicar el vocabulario de alguna historieta con viñetas:

... la profesora pide en francés a la clase que abra el libro por la página 46, donde figuran distintos ejercicios relacionados con la hora (ejemplos y preguntas) y los distintos momentos del día y las comidas. Les manda al mismo tiempo abrir el cuaderno de ejercicios en la página 43, indicándoles que comiencen con el ejercicio uno, relacionado también con la hora (Observación nº 2).

..., la profesora manda hacer los ejercicios nº 1 y 2 de la página 45 del cuaderno, explicando cómo realizarlos. En el primero han de cubrir los datos correspondientes a la ficha de identidad de una chica (nombre, apellidos, edad, nacionalidad, profesión y lenguas habladas). En el segundo se presentan varias tarjetas de visita con los nombres, apellidos, dirección, nº de teléfono y profesión de una serie de personas. Los alumnos tienen que responder por escrito a distintas preguntas sobre esas personas. La profesora pasea por las mesas resolviendo las dudas mientras la clase hace los ejercicios. Una alumna se queja en alto de que los números de teléfono franceses son muy largos (Observación nº 5).

..., la profesora manda en francés que abran el cuaderno de ejercicios por la página 49. Les dice que tienen que ir mirando por el libro y completar las frases de la canción del vampiro. La clase comienza, en total silencio, cosa un tanto inhabitual, a realizar la tarea. No es siquiera necesario que la profesora especifique la página correspondiente del libro (Observación nº 8).

Parece que la tónica general de la clase de hoy va a ser la de continuar con ejercicios de preguntas y respuestas, ya que la profesora pide ahora que abran el cuaderno de ejercicios en la página 58, donde figura exactamente el mismo dibujo que en el libro de texto para que los alumnos completen las frases del ejercicio uno escribiendo "*pourquoi?*" en las preguntas y "*parce que*" en las contestaciones. El objetivo es sin duda reforzar la actividad, pero resulta bastante monótono. Alumnos y alumnas realizan el ejercicio de manera mecánica, sin fijarse en el resto de las frases, que son un tanto intrascendentes. A medida que van acabando, les manda continuar con el ejercicio dos, donde el interrogativo a practicar es "*combien de ...?*" (= *¿cuántos/-as...?*) (Observación nº 12).

Únicamente en el caso de la observación 7, los ejercicios del cuaderno remitían a informaciones culturales sobre Francia y la Unión Europea:

[La profesora] indica al grupo-clase en francés que ahora van a completar el test que figura en la página 50 del cuaderno, donde aparecen dos ejercicios relacionados con las informaciones sobre Francia y la Unión Europea que han leído en el libro. En ambos los alumnos y alumnas han de indicar si las frases son verdaderas o falsas. Previamente la profesora recuerda, quizá porque se ha olvidado de insistir en la palabra "*joie*" (=alegría) que el himno europeo es el himno a la alegría (= *L'hymne à la joie*)" (Observación nº 7).

En algunas ocasiones, la profesora se apartaba, aunque sólo aparentemente, del libro de texto para distribuir alguna hoja confeccionada por ella o tomada de otra fuente. Decimos que sólo se apartaba aparentemente porque los ejercicios incluidos en estas hojas guardaban siempre relación con el contenido gramatical, estructura o vocabulario correspondiente a la Unidad Didáctica sobre la que se estaba trabajando y a veces repetían incluso los mismos ejercicios de ésta. Dejando a un lado la fotocopia con la fotografía y la letra de la canción *Un, deux, trois*, de Catherine Ferry, que fue utilizada en dos clases (Observaciones nº 9 y 10, y, a título de repaso, al final de la clase en la 11), encontramos ejemplos del recurso a estos materiales en varias sesiones:

..., la profesora distribuye una fotocopia con vocabulario y un total de 5 ejercicios relacionados con el tiempo. Empieza explicando el ejercicio 1, donde se pide que traduzcan las distintas frases. Las va leyendo primero en voz alta y pide después a un alumno o alumna concreto que la traduzca. La clase pregunta las palabras que no conoce. La realización de los restantes ejercicios, dedicados a sustituir una expresión por otra, completar frases, formar frases con palabras sueltas y contar "*mes souvenirs d'été*" (= *mis recuerdos de verano*) ocupa casi todo lo que queda de clase (Observación nº 1).

... la profesora distribuye una ficha confeccionada por ella con distintos ejercicios. Dice al grupo-clase que se fije en el primero, que contiene distintas preguntas para ver si han entendido el texto de la canción que acaban de oír. El objetivo gramatical de esta actividad consiste en practicar los interrogativos "*que*" y "*quel*", este último en sus distintas formas, así como la inversión del sujeto en la frase interrogativa y comienzo de las respuestas afirmativas siempre con un pronombre sujeto antes del verbo (...).

A las 10,25 la profesora manda hacer el ejercicio siguiente de la hoja. Se trata de practicar, por escrito, el empleo coloquial de la forma "*on*" + 3ª pers. del singular con el valor de "*nosotros*". Los alumnos tienen que volver a escribir un conjunto de frases redactadas en primera persona del plural ("*nous*" + -ons) utilizando "*on*" + 3ª pers. singular (Observación nº 3).

"Posteriormente les manda coger la última hoja fotocopiada que les dió, explicando que van a aprender otro pequeño trabalenguas, el que lleva el número 6. Aunque no se lo dice, el trabalenguas en cuestión está en la página 49 del libro de texto" (Observación nº 6).

"..., la profesora trata de imprimir un ritmo diferente a la clase, anunciando que les va a dar material para que no se aburran. Empieza a distribuir así una fotocopia con la conjugación de los verbos más habituales en

presente de indicativo e imperativo "*pour les apprendre par coeur*" (=para aprenderlos de memoria), indicándoles que tienen que practicar durante el fin de semana. Les explica que es muy importante que los aprendan bien porque tienen que entrar en el examen (Observación nº 12).

..., la profesora distribuye una fotocopia con cinco ejercicios confeccionada por ella. La clase ha de cumplimentarla con la forma correcta en Presente de Indicativo e Imperativo de los verbos indicados entre paréntesis. Tienen que ir mirando por la fotocopia del otro día con los modelos de conjugación (Observación nº 13).

Un último recurso didáctico continuamente presente en el desarrollo de todas las clases era el encerado, aunque con un uso muy diferenciado por parte de la profesora y del grupo-clase. En realidad era sólo la profesora la que recurría a él constantemente para apoyar sus explicaciones, escribiendo todo lo que iba diciendo. Sólo en una de las sesiones observadas, ésta aceptó el ofrecimiento voluntario de una alumna para que escribiese la corrección de un ejercicio. El encerado aparecía así como patrimonio exclusivo de las explicaciones de la docente:

... una alumna se ofrece voluntaria para escribir en el encerado las contestaciones correspondientes al ejercicio uno (Observación nº 2).

... la profesora indica a la clase que mire la página 47 del libro de texto, explicando que "vamos a poner un modelo de verbo pronominal". Pone en el encerado dos ejemplos: "*lever*" ("*se lever*") y lavarse ("*se laver*") (Observación nº 2).

El ejercicio es realizado conjuntamente por la profesora y la clase. Ésta va leyendo las distintas preguntas y pide que se respondan, dirigiéndose habitualmente a alguien en concreto. A medida que van contestando, escribe la respuesta correcta en el encerado (Observación nº 3).

La profesora empieza recordando que el último día habían visto la hora. Dibuja un despertador en el encerado y escribe la pregunta que viene en el libro de texto (pág. 44) para la situación uno: "*À quelle heure sonne le réveil?*" (=¿A qué hora suena el despertador?) (Observación nº 4).

La profesora aprovecha la pregunta sobre "*s'appeler*" (=llamarse) para explicar el futuro. Escribe las desinencias en el encerado en gallego y en francés y las va comparando (Observación nº 5).

[La profesora] Va escribiendo todos los términos nuevos en el encerado (Observación nº 6).

Tras escribir la forma "*coiffeur*" (=peluquero) en el encerado, subraya la terminación "*-eur*", al tiempo que pregunta: "¿Os acordáis cómo se formaba el femenino?" Una alumna responde rápidamente la forma correcta, "*coiffeuse*" (=pelquera), que la profesora se apresura a escribir en la pizarra, al lado de la anterior, subrayando la final "*-euse*" (Observación nº 7).

... la profesora les recuerda que "*mi país*" se dice con la preposición "*chez*", escribiendo en el encerado las formas del pronombre personal tónico que se emplearían detrás de esta preposición: "*chez moi/chez toi; chez nous/chez vous*" (=en mi/tu/nuestro/vuestro país) (Observación nº 8).

Va escribiendo en la pizarra las terminaciones del presente de indicativo de los verbos franceses cuyo infinitivo termina en "*-er*" para explicar que, además de este tipo de verbos que serían, como les dice siempre, "los que se parecen al gallego", existen otros cuyo infinitivo acaba en "*-ir*", en "*-oir*" y en "*-re*". Pone el ejemplo del verbo "*venir*" (=venir) y pregunta si recuerdan cómo era en presente. Comienza a escribir en el encerado las terminaciones correspondientes (Observación nº 9).

Como único recurso original aportado por la profesora durante las sesiones observadas, destacaríamos un gran reloj de cartón que fue utilizado para practicar la expresión de la hora en el desarrollo de una clase:

El grupo charla despreocupadamente mientras la profesora busca en su cartera el libro de texto, el cuaderno de ejercicios y un reloj de cartón con el que se dispone a repasar las formas de expresar la hora. Va moviendo la posición de las agujas del reloj y pregunta al grupo clase las horas que va marcando. Posteriormente, continúa cambiando las horas pero se dirige ya a un alumno o alumna concreto. La pregunta, realizada en francés, es siempre la misma: "*Quelle heure est-il?*" (=¿Qué hora es?). Después de las primeras contestaciones, escribe en el encerado la forma empleada para responderla: "*Il est heures*" (=Son las). Recuerda a la clase la necesidad de decir siempre "*heures*" (=horas) en francés, a diferencia del español, que no requiere el uso de la palabra (Observación nº 2).

Un último recurso didáctico apenas utilizado en las clases por nosotros observadas, que pone de manifiesto el escaso margen que se concedía en el aula a la creatividad y expresión espontánea del alumnado era la libreta individual de cada alumna o alumno. En realidad, en el desarrollo de las clases se privilegiaba de manera clara la práctica sobre la lengua oral, quedando la realización de actividades de expresión escrita restringida a cubrir los huecos o efectuar anotaciones en los lugares previstos a este efecto que se incluían en el

libro de texto y el cuaderno de ejercicios del método, al igual que en las restantes fotocopias que se distribuían con cierta asiduidad. Las anotaciones que efectuaba continuamente la docente en el encerado con el fin de apoyar sus explicaciones no acostumbraban a ser copiadas por el grupo. Sólo algún alumno o alumna, más interesado, lo hacía con cierta regularidad aunque nadie se lo pidiese. En escasas ocasiones vimos a todo el grupo copiar pacientemente lo escrito en el encerado:

Seguidamente pone varios ejemplos de formas en imperativo de verbos pronominales que escribe en el encerado: *"lave-toi!" (=lávate); douche-toi (=dúchate)*. Contrasta estas formas imperativas de verbos pronominales con la forma habitual del presente: *"Tu te laves" (=tú te lavas); "Tu te lèves" (=tú te levantas)*. Los alumnos van tomando notas de los verbos del encerado (Observación nº 4).

En una sesión la docente obligó a todo el grupo a coger la libreta y apuntar lo que iba a decir porque se trataba de una explicación muy importante que no figuraba en el libro. La explicación en cuestión trataba sobre la conjugación, más concretamente sobre la formación del imperativo, tema éste que, como ya hemos visto, revestía una importancia capital para la profesora:

... pide a la clase que anote en su cuaderno, cogiendo lápiz y papel, cómo se forma el imperativo en francés, al tiempo que les dice que este modo viene del emperador romano, que era el que mandaba, y comienza a dictarles: "El imperativo se forma a partir del presente de Indicativo, pero en vez de tener las personas que tiene en castellano, nos vamos a quedar con dos. Es el modo que sirve para mandar. Pierde siempre el pronombre sujeto. Sale de la segunda persona del singular y de la segunda del plural y pierde la "-s" del singular en los verbos del grupo 1 y la conserva en los verbos del grupo 3 (Observación nº 9).

Esta misma situación de obligar al alumnado a copiar lo que estaba escrito en el encerado "porque no venía en el libro" se repitió en dos sesiones a la hora de tratar las fórmulas interrogativas utilizadas para pedir informaciones sobre una situación: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿por qué? ¿cuál?/¿cuáles?, etc. El contenido trabajado guardaba relación, en realidad, con la situación presentada en una Unidad didáctica correspondiente al libro de texto:

Anuncia en francés, inmediatamente, que en la clase de hoy van a empezar el Dossier nº 5 del libro, comenzando por la audición de la situación nº 1, en la página 56, cuyo título es *Quel mystère!* (=¿Qué misterio!).

(...), efectuada la audición y lectura del texto de la situación, la profesora anuncia, en francés, que ahora van a formular una serie de preguntas relacionadas con la misma. Acto seguido, empieza a escribir en columna hacia abajo en el encerado "*les questions*" (=las preguntas), para las que deberán servirse de los interrogativos que va anotando²: "*qui?*" (=¿quién?), "*qu'*, *que?*" (=¿qué?), "*où?*" (=¿dónde?), "*quand?*" (=¿cuándo?), "*comment?*" (=¿cómo?), "*pourquoi?*" (=¿Por qué?), "*quel?*" / "*quelle?*" (=¿qué? / ¿cuál?) (...).

Una vez escritos los anteriores interrogativos, comienza a explicar, al tiempo que las va escribiendo en el encerado, las preguntas que se podrían formular con cada uno de ellos. Pide asimismo al grupo-clase que copie en su libreta lo que está explicando "porque no viene en el libro" (...). Tras las dos primeras preguntas y sus correspondientes respuestas, abandona su lugar en el encerado con el fin de verificar que los alumnos y alumnas están efectivamente copiando lo escrito en la pizarra,... (Observación nº 11).

[La profesora] pregunta a la clase si todo el mundo tiene el libro de texto abierto por el Dossier 5, en la situación *Quel mystère!* (=¿Qué misterio!), (...). Anuncia, utilizando el francés, que la tarea de hoy consistirá en "*savoir questionner*" (=saber preguntar). (...) Dice a continuación a la clase, primero en castellano y después repitiéndolo en francés: "Ahora váis a trabajar solos". Una alumna pregunta entonces en francés si necesitan un cuaderno. La profesora le responde que sí, añadiendo, también en francés, que precisan "*une feuille de papier*" (=una hoja de papel) y que van a escribir "*les questions*" (=las preguntas). Les explica entonces, íntegramente en francés, que van a formular distintas preguntas sobre Sarah Lemercier. Se desplaza hacia el encerado y empieza a escribir varias respuestas para que la clase las copie y plantee las cuestiones (Observación nº 12).

Del análisis pormenorizado de los diferentes recursos didácticos presentes en el desarrollo de las clases por nosotros observadas se desprende que, de una forma u otra, el empleo de todos ellos guardaba una relación más que directa con los contenidos del libro de texto, que era el que determinaba en la práctica sobre qué había que trabajar en cada momento y al que la profesora, en ese sentido, se atenía de manera totalmente estricta, sin salirse un ápice de los dictados del conjunto de materiales que componían el método *Action!* 1.

² La traducción al español que figura entre paréntesis es obra nuestra. Decidimos incluirla con el fin de facilitar una mejor comprensión de las descripciones narrativas y hacer éstas accesibles al público en general, con independencia de que posea o no conocimientos del idioma.

3.3 Las actividades

Un examen minucioso de los distintos tipos de actividades desarrolladas durante el total de las clases observadas nos permitió identificar las siguientes: audición, explicación, sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios y corrección, lectura, observación de imágenes, traducción y dramatización, todas ellas salpicadas con abundantes repeticiones de repaso. De todo este conjunto de actividades, algunas predominaban de manera clara. Era el caso de las audiciones, las explicaciones (aclaraciones de vocabulario y cuestiones gramaticales o funciones comunicativas), la realización y corrección de ejercicios, así como las sesiones de preguntas y respuestas. Habitualmente la corrección de ejercicios se hacía “sobre la marcha”, no dejándose para un momento posterior y se acompañaba a menudo de explicaciones:

... se corrigen los ejercicios del cuaderno en común. La profesora va diciendo las preguntas en alto y repite las contestaciones que dan los alumnos (Observación nº 5).

Sin haber escuchado todavía la canción, la profesora manda empezar con el ejercicio 1 de la hoja, que es realizado colectivamente (Observación nº 9).

..., escuchada ya la canción, la profesora manda hacer los ejercicios 2 y 3 de la hoja. Explica que tienen que buscar en la letra los verbos que están en Infinitivo, Presente de Indicativo e Imperativo. Comienza a pasear por la clase al tiempo que va leyendo la canción línea por línea y pregunta al grupo, sin dirigirse a nadie en concreto, si hay algún verbo en ese renglón y qué forma es. Se van haciendo así poco a poco los ejercicios entre todos (Observación nº 9).

Las frases del ejercicio se van corrigiendo sobre la marcha, alternando con las explicaciones (Observación nº 3).

Los ejemplos de las diferentes actividades mencionadas son abundantes (Cfr. Anexo V.5, donde figura la secuencia de actividades correspondiente a cada una de las sesiones observadas):

•Audiciones: Observaciones nº 1 (2 veces), nº 3 (3 veces), nº 4 (3 veces), nº 5 (5 veces), nº 6 (una vez), nº 8 (2 veces), nº 9 (una vez), nº 10 (2 veces) y nº 11 (3

veces):

[La profesora] recuerda al grupo-clase, utilizando el francés, que estaban viendo “la météo” (=el tiempo). Continúa anunciando que, seguidamente, van a escuchar *Les quatre saisons* (=Las cuatro estaciones) de Vivaldi. La audición corresponde a un ejercicio de la página 43 del libro de texto, donde se pide a los alumnos que identifiquen el nombre de la estación correspondiente al fragmento que están escuchando. La profesora conduce la actividad oralmente preguntando a toda la clase en francés: “*C’est quelle saison?*” (=¿Qué estación es?). El grupo va contestando y la profesora repite la respuesta correcta en voz alta (OBS.1).

•Explicaciones: Observaciones nº 2 (4 veces), nº 3 (2 veces), nº 6 (2 veces), nº 8 (2 veces), nº 9 (5 veces), nº 11 (una vez), nº 12 (una vez):

[La profesora] Explica las dos formas de leer la hora en un reloj: “como los japoneses- indica refiriéndose a los relojes digitales-, diríamos ‘son las dos treinta’, pero si lo decimos como en los relojes antiguos, son las dos y media”. Pone varios ejemplos que escribe en el encerado, pidiendo a distintos alumnos y alumnas que los lean (Observación nº 2).

•Realización de ejercicios: Observaciones nº 1 (una vez), nº 2 (3 veces), nº 3 (una vez), nº 5 (una vez), nº 6 (una vez), nº 7 (3 veces), nº 8 (7 veces), nº 9 (2 veces), nº 10 (una vez), nº 13 (una vez):

..., la profesora manda hacer los ejercicios nº 1 y 2 de la página 45 del cuaderno, explicando cómo realizarlos. En el primero han de cubrir los datos correspondientes a la ficha de identidad de una chica (nombre, apellidos, edad, nacionalidad, profesión y lenguas habladas). En el segundo se presentan varias tarjetas de visita con los nombres, apellidos, dirección, nº de teléfono y profesión de una serie de personas. Los alumnos tienen que responder por escrito a distintas preguntas sobre esas personas (Observación nº 5).

•Corrección de ejercicios (como actividad diferenciada e independiente): Observaciones nº 2 (una vez) y nº 5 (una vez):

... un alumno recuerda que no se han corregido todos los ejercicios del cuaderno. La profesora se dispone entonces a hacerlo. Verifica primero las respuestas al ejercicio 1 escritas por la alumna, quien durante este tiempo permanece en el encerado. Se corrigen a continuación oralmente los dos

ejercicios del cuaderno que estaban pendientes. La profesora va preguntando la respuesta correcta a distintos alumnos. Les corrige la pronunciación cuando cometen algún error, haciendo especial hincapié en cuestiones como la necesidad de efectuar el enlace ("*liaison*"), pronunciando una "s" sonora en las frases del tipo "*Il est deux heures*" (=Son las dos) (Observación nº 2).

Traducción y dramatización sólo estuvieron presentes en una ocasión, apareciendo respectivamente en las sesiones de observación nº 10 y nº 6:

Finalizada la actividad de escucha, la profesora pide a distintos alumnos y alumnas que traduzcan la letra de la canción línea por línea. Llegado un momento, las preguntas se dirigen al grupo-clase, ya que se necesitan las aportaciones de más de un alumno para llegar a la traducción correcta. La tarea se realiza con mucha ayuda de la profesora, que es la que da la versión definitiva. Sólo dos alumnas van anotando la traducción de la letra en la hoja a medida que la profesora la dice en alto. La profesora, a la vez que se traduce, va efectuando distintas aclaraciones sobre el vocabulario (Observación nº 10).

..., la profesora pide a dos alumnos que dramaticen la escena representada en la viñeta cómica [*del libro de texto*]. Repite la actividad con otras parejas. Durante el curso de la tarea corrige, cuando es preciso, la pronunciación de los alumnos y alumnas. Después pide a toda la clase que efectúe la misma dramatización por parejas, paseando por las mesas con el fin de comprobar que están trabajando (Observación nº 6).

Por su parte, las actividades de lectura, fuesen éstas realizadas por la docente o el alumnado, fueron identificadas en las observaciones nº 2, nº 3, nº 4, nº 6 y nº 7. Incluimos seguidamente algunos ejemplos:

..., la profesora lee en alto el texto incluido en el ejercicio 6 de la página 43 del cuaderno de ejercicios, donde se cuenta la historia de un profesor metódico, del que se describe una jornada (Observación nº 2).

Después [*la profesora*] pide a toda la clase que lea la rima en alto y, finalmente manda repetir cada línea a un alumno o alumna concreto (Observación nº 4).

..., la profesora inicia un pequeño repaso de la pronunciación de la "e" nasal correspondiente a la grafía "-in", pidiendo a toda la clase que repita en alto, al tiempo que las lee, las frases del ejercicio 3 de la página 50, extraídas del texto de la historia del vampiro "*Nosfer*" (Observación nº 6).

[La profesora] les indica que miren el dibujo donde se representa a los países en que se habla francés en el mundo y se limita a leer ella misma el texto que lo acompaña (Observación nº 7).

Por último, encontramos actividades que requerían observación de imágenes, de las que incluimos algunos ejemplos, en las observaciones nº2, nº 4, nº 6, nº 7, nº 11 y nº 12.

Pide a la clase que mire los dibujos de la pág. 46 del libro y se dirige a varios alumnos para que describan los alimentos que figuran allí (Observación nº 2).

..., la profesora pide al grupo-clase que mire el mapa del mundo que figura en la página 45. En él pueden verse las diferencias horarias entre los distintos países según los continentes (Observación nº 4).

... la profesora anuncia que van a escuchar la viñeta del cómic donde se nos cuenta la historia de "Nosfer", "*un garçon mystérieux*" (=un chico misterioso), que figura en el libro en la página 50. Los alumnos y alumnas abren el libro y miran las viñetas con curiosidad. Les indica que, de momento, tienen que escuchar e ir siguiendo por el libro. Previamente efectúa en francés distintas preguntas sobre las imágenes referidas especialmente a la climatología (tormenta, noche de lluvia, etc.) para que se describan entre todos (Observación nº 6).

Les dice, pasando al francés, que van a observar el dibujo que figura allí, en el libro de texto, añadiendo que es un jardín público (Observación nº 12, pág. 53).

Una nota característica de la metodología practicada por la docente era el continuo recurso a las sesiones de preguntas y respuestas acompañadas a menudo de las correspondientes explicaciones, con independencia de la actividad concreta que se estuviese desarrollando. Si se iba a realizar un ejercicio, por ejemplo, la profesora explicaba previamente el vocabulario y, para ello, dirigía continuamente preguntas tanto individuales a alumnos y alumnas concretos como colectivas al grupo-clase, procurando aportar abundantes ejemplificaciones que casi siempre eran escritas en el encerado. Su papel era, por tanto, bastante directivo, dejando poco espacio a las manifestaciones espontáneas del grupo-clase. Actuaba como elicitadora de las respuestas del alumnado, pero dejando a éste un escaso margen para la creatividad. Las tareas realizadas eran más bien de tipo mecánico y repetitivo. Los extractos que presentamos, aunque un poco largos, ejemplifican de manera bastante acertada el estilo docente que imperaba en el aula:

... la profesora distribuye una ficha confeccionada por ella con distintos ejercicios. Dice al grupo-clase que se fije en el primero, que contiene distintas preguntas para ver si han entendido el texto de la canción que acaban de oír. El objetivo gramatical de esta actividad consiste en practicar los interrogativos "*que*" y "*quel*", este último en sus distintas formas, así como la inversión del sujeto en la frase interrogativa y comienzo de las respuestas afirmativas siempre con un pronombre sujeto antes del verbo. El ejercicio es realizado conjuntamente por la profesora y la clase. Ésta va leyendo las distintas preguntas y pide que se respondan, dirigiéndose habitualmente a alguien en concreto. A medida que van contestando, escribe la respuesta correcta en el encerado. Las preguntas 3 y 4 de este primer ejercicio contienen dos formas verbales "*boit*" (= "*bebe*") y "*voit*" (= "*ve*") que son aprovechadas por la profesora para recordar la diferencia fonética existente en francés entre los fonemas /b/ y /v/ (...). Acaba recordando que en francés las partes de la boca son femeninas, por ejemplo: "*la dent*" (= *la muela*) y aprovecha para explicar una expresión relacionada con el dolor "*avoir mal à*", equivalente a "*doler*".

... la profesora manda hacer el ejercicio siguiente de la hoja. Se trata de practicar, por escrito, el empleo coloquial de la forma "*on*" + 3ª pers. del singular con el valor de "*nosotros*". Los alumnos tienen que volver a escribir un conjunto de frases redactadas en primera persona del plural ("*nous*" + -*ons*) utilizando "*on*" + 3ª pers. singular. Escribe en el encerado la equivalencia "*on*" = "*nous*", indicando que la primera se corresponde con la "forma pasota" de dirigirse a alguien. Este ejercicio es aprovechado para recordar la diferencia existente en el presente de Indicativo entre las terminaciones para la 3ª persona del singular de los verbos del primer grupo ("-e") frente a los restantes verbos ("-t") (Observación nº 3).

..., la profesora inicia una actividad oral para relacionar las prendas de ropa que uno se pone con el tiempo que hace. La tarea ha debido de ocurrírsele a partir del contenido de la canción, ya que los dos primeros versos hacían referencia a este tema. Dirige preguntas a distintos alumnos y alumnas proporcionando a un tiempo variadas pistas y escribiendo en el encerado nombres de diferentes prendas. Para que la clase adivine cómo se dice "traje de baño" en francés, prenda que pondríamos cuando hace bueno, pregunta a la clase qué es lo que llevan los ciclistas. Un alumno responde "*maillot*" y, a partir de ahí, escribe en el encerado "*maillot de bain*" (= *traje de baño*). Al hablar de las prendas que ponemos cuando llueve, les aclara que podemos decirlo de dos maneras: "abrigo de lluvia", o bien una palabra que se dice también en castellano para una prenda que no cala. Los correspondientes términos franceses "*manteau de pluie*" e "*imperméable*" son escritos en el encerado. Pregunta seguidamente a un alumno, en francés, cuál es la estación que prefiere, recordándole que "*saison*" (= *estación del año*) se parece al correspondiente término inglés "*season*" (Observación nº 8).

Sin haber escuchado todavía la canción [*referencia a una audición previamente anunciada*], la profesora manda empezar con el ejercicio 1 de la hoja, que es realizado colectivamente. Ella misma va leyendo cada verbo francés que aparece escrito en infinitivo preguntando cuál es su significado en español. Al mismo tiempo, proporciona pistas para que la clase lo vaya

adivinando. En el caso del verbo "*faire*" (=hacer), la profesora responde a la pregunta de un alumno que quiere decir "facier, como en galego". El verbo "*rêver*" (=soñar) origina que les haga pensar en un comercio de la ciudad que tiene un nombre derivado. Se refiere a la tienda de ropa "*Rêverie*", "que es un comercio que tiene ropa muy moderna, exclusiva, con moda de Londres, de París y que es muy caro", añadiendo que la palabra significa "ensoñación", "ensueño". Precisa que se llama así porque las chicas que comprenden allí van a tener una prenda "de ensueño", que es única en la ciudad. En el caso del verbo "*vivre*" (=vivir), incluido en el mismo ejercicio, la profesora se refiere al Conde Lecquio para explicar la expresión "*bon vivant*" (=vividor), aclarando que se utiliza para hablar de una persona que lo pasa bien, a la que le gusta la buena vida (Observación nº 9).

De los distintos tipos de actividades que se realizaban en la clase, las audiciones de canciones o textos rimados eran sin ningún género de dudas las que despertaban un mayor grado de motivación en el grupo, que se afanaba por aprenderlas de memoria, constituyendo así un valioso medio de familiarizarlos con la práctica de los sonidos franceses sin requerir grandes esfuerzos. Este extremo se vio confirmado además con las declaraciones efectuadas por el propio alumnado en las entrevistas grupales y por la docente (Entrevista grupal nº 1, págs. 304-305; Entrevista a la docente, págs. 400-401), pudiendo ser asimismo comprobado por nosotros mismos durante las sesiones observadas. La audición de canciones y de textos o poemas rimados constituía siempre un medio que ayudaba a distender y relajar las explicaciones teóricas previas y, en general, el clima de inquietud y desinterés que manifestaba continuamente el grupo. Por otra parte, la docente solía recurrir a la escucha de canciones como broche final de la clase, constituyendo en ocasiones una actividad de "relleno" para cubrir los escasos minutos que restaban para que sonase el timbre:

La profesora anuncia en francés que van a escuchar la canción titulada "*Le vampire*" ("*El vampiro*"), correspondiente a la página 49 del libro de texto. Primero lee la letra y les advierte que cuando la escuchen tienen que intentar cantarla. Va preguntando qué significan las distintas expresiones, vocabulario y estructuras gramaticales que aparecen. Los alumnos contestan libremente. Así, cuando la profesora pregunta qué significa "*un petit verre*", un alumno contesta "*un grolo*" y toda la clase responde a coro que "*une carie*" es una caries. El objetivo de la canción es familiarizar al alumnado con los sonidos del francés. La profesora aprovecha la presencia del exclamativo "*quel!*" para preguntar al grupo: "*¿Os acordáis cómo se decía ¡Qué chica tan guapa!*". Ella misma responde "*Quelle belle fille!*". "*¿Y ¡qué chico tan guapo!?*". Nuevamente da ella la contestación: "*Quel beau garçon!*".

Seguidamente explica los usos del pronombre “on” como forma coloquial equivalente a “nous”. Tras estas explicaciones, la clase escucha atentamente la canción, intentando cantarla y llevando el ritmo con los bolígrafos y otros objetos que tienen sobre la mesa, aunque sin formar estruendo (...).

Un minuto antes de las 10,40, la profesora pone la canción del vampiro otra vez. Toda la clase empieza a marcar el ritmo con el pie y a tamborilear con los bolígrafos en las mesas, al tiempo que canta (Observación nº 3).

Son casi las 10,40, hora de finalizar la clase. La profesora anuncia que van a volver a escuchar la canción “*El vampiro*”, que ya conocen del día pasado pidiendo a los alumnos que abran el libro por la pág. 49. Pregunta a todo el grupo si recuerda cómo se llamaba el vampiro. Un alumno lo dice: “*Max le zombie*”. Empieza a sonar la cinta. Los alumnos comienzan a cantar, pero suena el timbre (Observación nº 4).

Cuando son prácticamente las 10,40, como el timbre no suena, la profesora anuncia que van a escuchar de nuevo la canción del vampiro (...) La audición tiene como meta cubrir los segundos finales de la clase (Observación nº 8).

... una vez que el grupo entero ocupa sus puestos, una alumna interviene de manera espontánea para recordar a la profesora, mostrando a un tiempo la correspondiente hoja, que el día pasado estaban con la canción (...).

A las 10,20, la profesora coge el libro de texto y, abriéndolo por la última página sobre la que se ha trabajado, enseña ésta a toda la clase para recordar que están ahí. Acto seguido, anuncia que van a escuchar la canción de Catherine Ferry “*Un deux trois*”, pidiendo al grupo que intente cantarla. Durante la audición, la clase toca las palmas y al final aplaude y pide: “¡Otra! ¡Otra!”. Se nota que les gusta oír canciones. Pese a ello, tienen dificultades a la hora de cantar debido a que el ritmo es excesivamente rápido (...).

A las 10,30, finalizada la traducción de la canción, la profesora anuncia que la van a escuchar por segunda vez. Al igual que en la anterior audición, alumnos y alumnas tocan las palmas y aplauden al final pidiendo “¡Otra! ¡Otra!”. Intentan asimismo cantar la letra, pero sólo son capaces de seguir más o menos bien la primera estrofa, mostrando más seguridad en el estribillo (Observación nº 10).

A eso de las 10,35, una alumna pide volver a escuchar la canción de Catherine Ferry trabajada ya los dos días pasados (Observación nº 11).

En ningún momento esta metodología practicada resultó favorable para el desarrollo de un trabajo de descubrimiento e indagación sobre la cultura, las costumbres o el modo de vida propio de Francia o de los países de habla francesa. En alguna ocasión, en estas sesiones de preguntas y respuestas, la profesora introdujo, no obstante, alguna alusión a Francia o a algún otro país francófono, pero sólo esporádicamente. Como punto a su favor, hemos de

destacar su intención consciente de emplear el francés para dar órdenes sencillas y utilizar esta lengua como vehículo de comunicación en las clases:

... la profesora empieza a hacer preguntas en francés sobre los distintos momentos del día y las comidas. Pide a la clase que mire los dibujos de la pág. 46 del libro y se dirige a varios alumnos para que, empleando el francés, describan los alimentos que figuran allí (Observación nº 2).

La profesora anuncia en francés que van a escuchar la canción titulada "*Le vampire*" ("*El vampiro*"),... (Observación nº 3).

..., la profesora anuncia en francés que van a efectuar una segunda audición (...). Pide a los alumnos y alumnas que se fijen bien en si detectan alguna pronunciación rara. (...) , tras la audición, pregunta en francés cuál puede ser la nacionalidad de la chica que pronuncia el 13 de una forma extraña (Observación nº 4).

..., la profesora les pregunta, en francés, varias cuestiones relacionadas con el contenido de la canción (Observación nº 5).

... la profesora anuncia en francés que "hoy vamos a hacer un pequeño repaso". A continuación, también en francés, como suele hacer cuando da órdenes sencillas, les pide que abran el libro por la página 50 (Observación nº 7).

..., la profesora les manda en francés que abran el libro por la página 54, anunciando que van a hacer un repaso oral. No parece que se hayan enterado, por lo que se ve obligada a elevar el tono de voz y a pedir, también en francés que se callen. Se dirige primero a una alumna que está distraída pidiéndole que le hable del tiempo que hace. La alumna en cuestión no responde porque no se entera de dónde están. Poco a poco la clase se va situando en el ejercicio 1 del libro, donde han de responder a las preguntas "*Quel temps fait-il?*" (=¿qué tiempo hace?) y "*C'est quelle saison?*" (=¿Qué estación es?). La profesora plantea la primera y varios alumnos y alumnas la contestan (Observación nº 8).

Aproximadamente a las 10, la profesora anuncia, en francés, que van a hacer una pequeña revisión, si bien no especifica de qué (Observación nº 9).

Otro rasgo característico de la metodología puesta en práctica en el aula venía dado por el recurso a distintos tipos de actividades para trabajar un mismo contenido. Dicho en otras palabras "machacaba" una y otra vez todo lo que se veía, repitiendo continuamente las mismas cosas y efectuando continuas recapitulaciones o repasos, recurriendo, casi siempre a sesiones de preguntas y respuestas, pudiendo estar dirigidas las primeras a diversos alumnos

o alumnas individuales, o bien a todo el grupo clase, de manera colectiva:

Son las 10 horas. La profesora comienza la clase haciendo preguntas para repasar la expresión de la hora y describir acciones cotidianas. Utiliza la fórmula interrogativa "*à quelle heure...?*" (=¿a qué hora?) y se dirige a un alumno o alumna concreto. Todos y todas van respondiendo correctamente a qué hora suena el despertador, se levantan, desayunan, etc. (Observación nº 6).

Como actividad de repaso previa a la explotación de la canción, la docente les dice que tienen que "cantar" los verbos en francés. Pregunta a la clase cómo se decía "yo me lavo", "tú te lavas", "él se lava" y, acto seguido, pide a ésta que, en voz alta y de manera colectiva, conjugue el verbo "*se laver*" (=lavarse). Finalizada la actividad, la profesora insiste en la necesidad de repetir dos veces el "*nous*" del francés para el español "*nosotros nos...*" ("*nous nous ...*") y "*vous*" para "*vosotros os...*" ("*vous vous ...*"). Pregunta entonces a todo el grupo qué ocurría cuando pasábamos al imperativo, poniendo varios ejemplos que escribe en el encerado de cómo se le diría a un niño "*¡Lávate!*" ("*Lave-toi !*"), "*¡Entra!*" (= "*Entre!*"), "*¡Ven al cole!*" (= "*Viens à l'école!*"), "*¡Estudia!*" (= "*Étudie!*"). A continuación empieza a formular preguntas a diferentes alumnos y alumnas para que utilicen la 2ª persona del singular y del plural del imperativo: "¡A ver! -indica a un alumno- ¿Cómo le diría una madre a su hijo para que trabaje? ¿Y si tiene dos hijos?". La profesora repite las respuestas en alto y las escribe en el encerado.

Para acabar con el repaso de la conjugación, la profesora dedica un par de minutos a recordar oralmente las posibles terminaciones de los infinitivos en francés haciendo preguntas a la clase (Observación nº 10).

Con el fin de verificar si la clase ha entendido, la profesora vuelve a preguntar a distintos alumnos y alumnas cada una de las cuestiones que se podrían formular para las respuestas. Una vez más, a pesar de que la actividad ya se ha hecho en el encerado, tiene que irles ayudando porque no son capaces de hacerlo solos (Observación nº 12).

En sus ejemplificaciones para explicar el vocabulario o la conjugación, o incluso la expresión de la hora y los momentos del día, la docente recurría con frecuencia a los conocimientos previos que poseía el alumnado en otras lenguas, refiriéndose muy a menudo al gallego, al inglés y al castellano, algo que juzgamos altamente positivo y que, de hecho, se corresponde con las prescripciones oficiales para la materia incluidas en el correspondiente Diseño Curricular Base (XUNTA DE GALICIA, 1992, para el área de Linguas Estranxeiras y DOG de 30-III-1993 para el curriculum de la Segunda Lingua Estranxeira):

Este ejercicio es aprovechado para recordar la diferencia existente en el

presente de Indicativo entre las terminaciones para la 3ª persona del singular de los verbos del primer grupo (“-e”) frente a los restantes verbos (“-t”), apuntando que los primeros son “los que se parecen al gallego, como ‘*danser*’, danzar; ‘*aimer*’, amar; ‘*parler*’, falar”. Seguidamente escribe en el encerado las terminaciones de los dos grupos de verbos, poniendo dos columnas “verbos como los del gallego” y “verbos distintos”. Pone más ejemplos de verbos, preguntando a la clase si se parecen o no al gallego (Observación nº 3).

Se detiene además en aclarar la palabra “*anniversaire*” que debe ser entendida como “*cumpleaños*” y no como “*aniversario*” en el sentido del gallego “*cabodano*” (Observación nº 4).

La profesora aprovecha la pregunta sobre “*s’appeler*” (=llamarse) para explicar el futuro. Escribe las desinencias en el encerado en gallego y en francés y las va comparando (Observación nº 5).

La profesora aprovecha para poner en el encerado distintos vocablos franceses para reflejar ese estado de ánimo [*está hablando de sentirse feliz o contento*], entre ellos “*heureux*”, “*content*” y, por último “*gai*”. Pregunta a un alumno, llamándolo por su nombre, si está “*gai*”. Toda la clase se ríe, muy especialmente las chicas. La profesora les recuerda entonces que la palabra no tiene en francés la misma connotación que el término “*gay*” en castellano. “Esto -les dice- pasó del inglés, ya veis, así”. Al tiempo escribe en el encerado la forma inglesa de la palabra (Observación nº 6).

La profesora compara el sonido de la grafía “ch” en francés y la grafía “x” del gallego que aparece, por ejemplo, en el nombre propio “*Xan*”. Efectúa un pequeño dibujo en el encerado donde pretende reflejar la posición de la lengua con respecto al paladar (Observación nº 6).

La palabra “*choisir*” (=elegir) da lugar, para que la clase adivine su significado, a que la profesora les diga si les recuerda a alguna palabra de otra lengua. Ante la ausencia de respuestas, ella misma explica que deben conocer la palabra inglesa “*choice*”, que significa “*elección*”. La palabra “*mention*” (=mención), por su parte, conduce a la profesora a preguntar al grupo-clase qué palabra se le parece en español, escribiendo en el encerado “mención” (Observación nº 7).

En el caso del verbo “*faire*” (=hacer), la profesora responde a la pregunta de un alumno que quiere decir “*facér*, como en galego” (Observación nº 9).

... la profesora insiste en la necesidad de repetir dos veces el “*nous*” del francés para el español “*nosotros nos...*” (“*nous nous ...*”) y “*vous*” para “*vosotros os...*” (“*vous vous ...*”) (Observación nº 10).

... [La profesora] se detiene en el término “*vol*” (=vuelo, ladrón) y sus derivados “*voleur*” (=ladrón) y “*voler*” (=robar). Recurre a la analogía con el castellano para explicar las distintas acepciones de “*vol*”: “El ladrón -les dice dibujando un muñeco para representarlo- se escapa volando, por eso se

llama “voleur”. “Voler” nos sirve para volar y robar”. Aclara además la diferencia entre “bol” con b y “vol” con v, haciendo igualmente un dibujo del primero para recordarles que se usa también en español para referirse a un cacharro que no tiene asa, lo que permite distinguirlo de la “tasse” (=taza)” (Observación nº 11).

Para explicar los adverbios “assez” (=bastante) y “trop” (=demasiado), la profesora recurre a analogías con el castellano antiguo o el gallego medieval, en el primer caso, y con el italiano en el segundo, mencionando que se parece al italiano “troppo”. Para el caso de “assez”, el intento de aclaración se complica un poco. Así, tras preguntar, en castellano, si han dado ya la época medieval en *Lingua e Literatura galega*, a lo que la clase responde afirmativamente, acaba por recordar, aludiendo a la literatura medieval española, que en el *Poema de Mio Cid* “bastante” se decía “assaz”. Chicos y chicas reaccionan con cara de entender la alusión al italiano “troppo”. No ocurre lo mismo con el castellano antiguo “assaz”, que no parecen conocer (Observación nº 11).

Más sorprendentes y menos justificadas encontramos sus frecuentes menciones al latín, dado que el alumnado al que se dirigía nunca había cursado dicha materia ni tampoco Lengua y cultura clásica como optativas. La influencia de la formación previa de la profesora, a la que sin duda habían obligado a adquirir un profundo conocimiento en esa lengua durante la carrera de Filología se dejaba sentir, de manera inconsciente, en sus explicaciones. De hecho, se servía continuamente del latín para explicar la conjugación y el grupo mostraba dificultades para entender sus ejemplificaciones y aclaraciones:

Pone el ejemplo del verbo “venir” (=venir) y pregunta si recuerdan cómo era en presente. Comienza a escribir en el encerado las terminaciones correspondientes (...). Les explica que viene del latín “venire”, que los romanos pronunciaban esa “e” de la primera sílaba como fuerte en la primera persona del singular, “venio” y que en francés esa vocal diptonga en “-ie”. “Los romanos -insiste al tiempo que escribe en el encerado- decían “venio”, “venis”, “venit” y, al llegar al plural, decían “venimus”, cambiando el acento de la “e” de la primera sílaba a la “i” de la terminación. La tónica se convierte en átona. En definitiva, como veis, se trata de un verbo muy irregular”. Al lado de las formas latinas escribe las correspondientes al presente de indicativo del verbo “venir” en francés (Observación nº 9).

[La profesora] Sigue preguntando a la clase cuál es el verbo más irregular de todos los que aparecen en la fotocopia. Una alumna responde que es “aller” (=ir). La profesora explica que se dice que es irregular porque varía mucho en el radical “como en gallego”, donde las formas son “irei”, “vou”, “ía”. Pide entonces a la clase que le explique por qué se dice “je viens” y

"nous venons", es decir, si pueden explicarle a qué se debe o de dónde procede la alternancia del radical. Una alumna, Tania, responde que es porque viene de *"venire"*. Pregunta entonces la profesora a la clase qué les pasaba a los romanos y explica que, según el lugar en que caía el acento en latín, así decimos *"vienes"* y *"venimos"*. Quiere saber si lo dieron en castellano. No está demasiado clara la respuesta de la clase, que parece un tanto indiferente ante estas explicaciones y se manifiesta particularmente inquieta (Observación nº 12).

3.4 Los agrupamientos del alumnado

En el conjunto de sesiones observadas, apenas detectamos variaciones en la ubicación del alumnado. Ésta se ajustaba al modo en que estaban colocadas las mesas en el aula, que contaba con filas de dos mesas juntas distribuidas en tres columnas separadas por un paso. La disposición de los pupitres variaba ligeramente de una clase a otra. Así, en alguna ocasión, en la columna central había tres mesas unidas, en lugar de dos, siendo esta circunstancia aprovechada por el grupo para sentarse de tres en tres. Quedaban además siempre un buen número de mesas vacías, dado que la capacidad del aula era superior a la del número de estudiantes que cursaban Francés como Segunda Lengua Extranjera en nuestro grupo de 3º:

El aula es bastante grande. Cuenta con un número de mesas y sillas superior al de los alumnos y alumnas que la van a ocupar en esta hora, que en total son hoy trece. (...) A la derecha está el encerado, (...). A la izquierda se encuentran las mesas, distribuidas hacia atrás en tres columnas formadas por dos mesas unidas. El grupo ocupa las dos columnas más próximas a la mesa de la profesora, sentándose por parejas en las tres o cuatro primeras filas. La columna más cercana a la puerta permanece vacía. Es, como dijimos, la más alejada de la mesa de la profesora (Observación nº 1).

Chicos y chicas no se sentaban siempre en los mismos puestos, pero sí procuraban hacerlo juntos aquellos que eran más amigos. Como en ocasiones faltaban uno o más alumnos -regularmente anotábamos en cada observación el número de chicos y chicas que estaban presentes-, en más de una clase se dio la circunstancia de que un par de miembros del grupo se encontrasen solos (Cfr. Anexo V.5, secuencia de actividades correspondiente a la Observación nº 6). El trabajo durante las clases se realizaba, por tanto, normalmente en parejas o incluso grupos de tres, sin que la profesora indicase dónde debía sentarse cada uno,

excepto cuando alguien se portaba mal o tenía que hacer un trabajo diferente al del resto. Éste último caso se produjo en un par de ocasiones con el alumno nacido en Suiza, David. Como la profesora era consciente de que su nivel era superior al resto del grupo, con objeto de que sacase mayor provecho de la clase, le asignó tareas de mayor dificultad, colocándolo en un lugar separado:

La profesora tiene que llamar la atención de un alumno que permanece totalmente ajeno a la actividad de la clase y no tiene libro. Lo sienta solo, separado del resto (Observación nº 5).

... dos alumnos se distraen, motivo por el que les llama la atención. A decir verdad, son varios los alumnos y alumnas de la clase que permanecen un tanto ajenos a la tarea que se está efectuando, cosa que viene siendo bastante frecuente. No parece que les resulte especialmente atractiva. Así, tiene que reprender a otro alumno que se ha puesto a enredar con los anteriores. Éste protesta enérgicamente señalando que no ha hecho nada y que lo que ocurre es que la profesora “le tiene manía”. Ésta hace caso omiso de la réplica y decide separar al grupito. El alumno que ha manifestado su disconformidad no tiene libro (Observación nº 12).

Al principio de la clase, la profesora ha mandado sentarse solo, separado del resto del grupo, a un alumno que tiene mayor nivel porque ha nacido en Suiza y le ha asignado una tarea diferente, tarea que éste ha realizado individualmente mientras la clase seguía su marcha normal (Observación nº 7).

Al igual que en la sesión anterior, la profesora ha separado al alumno suizo del resto del grupo para que realice un trabajo de mayor nivel (Observación nº 8).

Alumnos y alumnas han permanecido todo el tiempo sentados, distribuidos en parejas o grupos de tres. Además, el alumno suizo primero se ha sentado solo a la derecha. Sin embargo, durante el transcurso de la clase, debido a que la profesora ha cambiado de sitio a un alumno de los tres que estaban sentados juntos, de manera espontánea y sin pedir permiso para ello, ha pasado a ocupar el puesto que ha quedado vacío (Observación nº 10).

Es importante tener presente, por otra parte, que no se trataba del aula habitual del grupo. Ello proporcionaba un mayor margen de libertad para que éste se sentase a su antojo (Cfr. Anexo V.5 para una información detallada de la ubicación del alumnado durante la realización de las distintas actividades a lo largo de las 14 sesiones observadas).

Una vez que los chicos y chicas entraban en la clase y se acomodaban en sus puestos, no siempre los mismos, como ya hemos señalado, no solía introducirse ninguna modificación en la organización del espacio en el aula. Quiere esto decir que, por una parte, el trabajo nunca se realizaba de manera totalmente individual, existiendo como mínimo dos alumnos o alumnas que hacían las tareas en común, pero durante su realización, siempre permanecían sentados en sus mesas.

Alumnos y alumnas han permanecido durante toda la clase en sus pupitres, trabajando por parejas o grupos de tres (Observación nº 12).

Alumnos y alumnas han permanecido sentados durante toda la clase, trabajando por parejas o grupos de tres, aprovechando una vez más la forma en que estaban distribuidas las mesas al entrar en el aula, dado que ésta no era la misma de siempre. Algunos se han levantado momentáneamente para confrontar los ejercicios que se estaban haciendo con los de otro compañero o compañera (Observación nº 13).

“Hoy los agrupamientos son un poco más irregulares que en días pasados. Si bien en líneas generales mantienen la tendencia a sentarse en parejas, hay dos alumnas solas. A una le falta su compañera habitual, y la otra no ha podido sumarse a ningún grupo, dada la ausencia en el aula de tres mesas juntas. Transcurridos los primeros minutos de clase, estas dos alumnas acabarán formando pareja. Un alumno que habitualmente es poco trabajador y al que la profesora llama continuamente la atención porque no hace nada, se sienta solo a requerimiento de ésta. Otro alumno se queda también solo porque no tiene pareja (Observación nº 11).

Sólo en una ocasión la profesora aceptó el ofrecimiento voluntario de una alumna para salir al encerado a corregir un ejercicio:

... una alumna se ofrece voluntaria para escribir en el encerado las contestaciones correspondientes al ejercicio uno (Observación nº 2).

Por otra parte, el estilo directivo de la profesora, y su intento de fomentar la participación de todo el alumnado hacía que la clase se desarrollase un poco entre todos, dirigiendo continuamente preguntas colectivas y también individuales en las que procuraba que interviniesen todos los miembros del grupo-clase.

Contrasta este deseo de implicar de manera continua al alumnado en todas las tareas que se realizaban con la evidencia de que en ningún momento la docente introdujo un cambio organizativo en el aula para fomentar el trabajo en equipo mediante la constitución de pequeños grupos. Ello dejaba un escaso margen para la reflexión sobre cualquiera de las temáticas socioculturales que se trabajaban en el aula y nulo espacio para el debate, el intercambio de opiniones y la puesta en común de éstas.

Una vez más, por tanto, la forma de organizar el trabajo en el aula se presentaba como un impedimento para la profundización en el conocimiento de los modos de vida, las costumbres y la cultura en general tanto de Francia como de los restantes países de habla francesa, aunque fuese siquiera empleando los materiales mismos incluidos en el método que se seguía en el aula. Con un poco de imaginación por parte de la docente, se podría haber hecho un uso mucho más productivo de esas informaciones socioculturales, fomentando en el grupo la reflexión sobre la cultura francesa y francófona, el establecimiento de comparaciones entre la propia cultura y la extranjera, y dejando un mayor margen a las intervenciones y valoraciones espontáneas del alumnado.

Como nota curiosa que se convirtió en denominador común de todas las sesiones que presenciamos, nunca se formaban en el aula grupos mixtos: los chicos siempre se sentaban con los chicos y las chicas con las chicas. Pudimos constatar, además, diferencias entre los dos sexos en cuanto a la regularidad de asistencia a clase. Así, de los datos recogidos en nuestras observaciones, se desprendió, de manera evidente, que las chicas faltaban más que los chicos. Las ausencias no siempre obedecían a motivos de enfermedad o justificación similar y casi siempre eran las mismas alumnas, concretamente dos que mostraban un escaso interés por la materia, al igual que por todas las restantes, las que más faltaban. Eran lo que suele decirse dos alumnas académicamente “malas”, las típicas que “pasaban” de todo :

De repente la profesora se da cuenta de que faltan dos alumnas. Una compañera explica que se han quedado estudiando en la biblioteca porque después tienen examen (Observación nº 6).

Ofrecemos a continuación el nº de alumnos y alumnas que estuvieron presentes en las sesiones a las que asistimos. Recordamos que el total de miembros que componía el grupo se elevaba a 16, 7 chicas y 9 chicos:

- Observación nº 1: Total de asistentes, 13 (6 chicas y 7 chicos).
- Observación nº 2: Total de asistentes, 16 (7 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 3: Total de asistentes, 16 (7 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 4: Total de asistentes, 16 (7 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 5: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 6: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 7: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 8: Total de asistentes, 13 (4 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 9: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 10: Total de asistentes, 16 (7 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 11: Total de asistentes, 14 (6 chicas y 8 chicos).
- Observación nº 12: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 13: Total de asistentes, 14 (5 chicas y 9 chicos).
- Observación nº 14: Total de asistentes, 16 (7 chicas y 9 chicos).

Por lo que respecta a la ubicación de la docente durante las clases, pudimos constatar como positivo el que ésta nunca se sentase. En parte era la actitud inquieta del grupo y la necesidad de mantener despierta la atención lo que provocaba que estuviese constantemente en actividad. Se dejaba sentir su fuerte papel directivo en la conducción de las distintas tareas realizadas, siendo ésta una constante de su metodología. Ello obedecía a las dificultades que tenía el grupo para llevarlas a cabo con total autonomía:

Tiene que dirigir continuamente la actividad y ayudar a los alumnos y alumnas a responder correctamente, dado que les resulta difícil trabajar de manera autónoma (Observación nº 1).

Habitualmente estaba de pie, ya fuese detrás o al lado de su mesa, con el libro de

texto, cuaderno de ejercicios u hoja fotocopiada sobre la que se estaba trabajando en sus manos:

La profesora, de pie detrás de su mesa, dedica los primeros minutos de la clase a preparar el cassette, al tiempo que busca en el libro de texto la página en la que van (Observación nº 1).

A las 10,30, la profesora vuelve a su mesa y anuncia que van a repasar los trabalenguas de la página 49 del libro de texto (Observación nº 8).

En numerosísimas ocasiones abandonaba su lugar para desplazarse al encerado con el fin de escribir en él todas las expresiones y vocabulario que iban saliendo en las actividades y, desde esta posición, se dirigía al grupo:

La profesora escribe normalmente en el encerado la respuesta correcta, que es anotada en la hoja por la clase. Recurre también con mucha frecuencia al encerado para ejemplificar las distintas explicaciones que da. Mientras la clase copia, abandona su lugar habitual de pie detrás de su mesa o delante del encerado para pasear por el aula (Observación nº 1).

Tras esta explicación introductoria, realizada siempre de pie, al lado de su mesa y en posición que le permita escribir en el encerado con comodidad, la profesora continúa poniendo distintos ejemplos con *"horas y cuarto"*, *"horas y media"*, *"horas menos cuarto"*, etc. Pasa después a las fracciones con minutos (*"y cinco"*, *"y diez"*), insistiendo en que, a diferencia del español, no se pone *"y"* (*"et"*) para decir *"las nueve y diez"* (*"Il est neuf heures dix"* = *"Son las nueve y diez"*). Se detiene especialmente en las expresiones empleadas para decir *"son las doce del mediodía"* (*"Il est midi"*) y *"son las doce de la noche"* (*"Il est minuit"*). Va escribiendo las correspondientes frases en el encerado y alternando sus explicaciones con preguntas a los alumnos. La mayoría no las copia, a pesar de que no están en el libro (Observación nº 2).

Con relativa frecuencia paseaba por las mesas con el fin de comprobar cómo el alumnado realizaba la tarea que se le había encomendado (Cfr. la anterior cita correspondiente a la Observación nº 1). Desgraciadamente incluso en estos casos dejaba un escaso margen al trabajo creativo en solitario del grupo, ya que, fundamentalmente, se desplazaba por el aula cuando éste tenía que hacer ejercicios, básicamente de tipo mecánico y repetitivo. Además, no era infrecuente que, a medida que comprobaba lo que el grupo

estaba haciendo, se viese obligada a efectuar nuevas aclaraciones y ejemplificaciones en alto:

A las 10,05 la profesora pide en francés a la clase que abra el libro por la página 46, donde figuran distintos ejercicios relacionados con la hora (ejemplos y preguntas) y los distintos momentos del día y las comidas. Les manda al mismo tiempo abrir el cuaderno de ejercicios en la página 43, indicándoles que comiencen con el ejercicio uno, relacionado también con la hora. Abandona su posición de pie al lado de su mesa y comienza a pasear por el aula explicando cómo deben hacer los tres primeros ejercicios del cuaderno (Observación n° 2).

La profesora pasea por las mesas resolviendo las dudas mientras la clase hace los ejercicios (Observación n° 5).

...la profesora empieza a circular por las mesas mientras se hace el ejercicio, (...). Al tiempo que pasea por el aula, va verificando la corrección de las respuestas que alumnos y alumnas van anotando en sus respectivos cuadernos. Debido a ello, no se efectúa la corrección en alto del mismo (Observación n° 7).

La profesora manda entonces a toda la clase que haga ese ejercicio, comenzando a pasear por las mesas para verificar la corrección de las respuestas (Observación n° 8).

Comienza a pasear por la clase al tiempo que va leyendo la canción línea por línea y pregunta al grupo, sin dirigirse a nadie en concreto, si hay algún verbo en ese renglón y qué forma es. Se van haciendo así poco a poco los ejercicios entre todos (Observación n° 9).

A las 10,15, la profesora distribuye una fotocopia con cinco ejercicios confeccionada por ella. La clase ha de cumplimentarla con la forma correcta en Presente de Indicativo e Imperativo de los verbos indicados entre paréntesis. Tienen que ir mirando por la fotocopia del otro día con los modelos de conjugación. Algunos no entienden bien lo que tienen que hacer. Por este motivo, la profesora explica de nuevo los distintos grupos de verbos que existen en francés: irregulares como "*venir*" (=venir) y regulares como "*parler*" (=hablar). Escribe en el encerado las terminaciones para ambos grupos en Presente de Indicativo e Imperativo. Posteriormente, empieza a pasear por las mesas resolviendo dudas de los alumnos y alumnas, que la llaman en numerosas ocasiones (Observación n° 13).

3.5 El control de evaluación final

El control de evaluación final constaba de un total de once preguntas (Cfr. Anexo V.2, Observación n° 13, para más detalles sobre el contenido general del examen). Este

control fue devuelto al grupo una vez corregido por la profesora. Dado que tres de las preguntas incluidas se referían a contenidos socioculturales, obtuvimos el permiso de la docente y de los alumnos y alumnas del grupo para fotocopiar todos los controles y efectuar un vaciado de las respuestas correspondientes a esas tres preguntas. Nuestro objetivo era, por una parte, someter a valoración la selección de contenidos culturales que la profesora consideraba que el grupo debía conocer y que, obviamente, respondían a los trabajados en la clase y, por otra, evaluar si esas preguntas eran contestadas o no de modo correcto por la mayoría de los alumnos y alumnas y en qué informaciones concretas fallaban más. Describimos, a continuación, brevemente el contenido de las preguntas, presentando las respuestas de la clase en las Tablas 8.10, 8.11 y 8.12.

En una de las preguntas se presentaban un total de ocho nombres de lugares y ciudades francesas: Vichy, Lourdes, Mont-Blanc, La Bretagne, Bordeaux, Cannes, Strasbourg y Córcega: Ajaccio. Se pedía al alumnado que dijese lo que sabía de ellos. La respuesta era totalmente libre.

En otra de las preguntas se presentaban un total de cinco frases en francés que contenían un error. El alumnado debía tachar el error y sustituirlo por la respuesta correcta. Las frases en cuestión eran las siguientes:

- La France a la forme d'un pentagone (=Francia tiene la forma de un pentágono). Respuesta correcta: hexágono.
- Les Pyrenées séparent la France du Portugal (=Los Pirineos separan Francia de Portugal). Respuesta correcta: España.
- La Corse est l'île de Charlot (=Córcega es la isla de Charlot). Respuesta correcta: Napoleón.
- Bordeaux est une ville à l'est de la France (=Burdeos es una ciudad del este de Francia). Respuesta correcta: del oeste.
- Marseille est un grand port de l'Atlantique (=Marsella es un gran puerto del Atlántico). Respuesta correcta: del Mediterráneo.

Finalmente, en una tercera pregunta, la tarea a realizar por el alumnado consistía en completar frases referidas a lugares conocidos de Francia y símbolos del país. Curiosamente se repetían en ella nombres de regiones y ciudades ya incluidos en el primero de los ejercicios a que nos hemos referido. El enunciado de la pregunta era:

Explica y contesta:

- La monnaie de France est ... (=La moneda de Francia es ...). Respuesta correcta: el franco.
- Le symbole du football est ... (=El símbolo del fútbol es ...). Respuesta correcta: el gallo.
- Le drapeau (bandera) est en couleur ... (=La bandera es de color ...). Respuesta correcta: azul, blanco y rojo.
- Lourdes est ... (=Lourdes es ...). Respuesta correcta: una ciudad religiosa, la virgen, etc..
- Vichy est ... (=Vichy es ...). Respuesta correcta: una ciudad termal, aguas, cosméticos.
- La Bretagne est ... (=Bretaña es ...). Respuesta correcta: una región, la región de Astérix, etc..

3.5.1 La selección de la profesora

Un primer comentario en relación con la selección de contenidos socioculturales que, a juicio de la profesora, debían ser objeto de evaluación, nos lleva a constatar cómo las tres preguntas del control se relacionaban con lo que podríamos denominar el conocimiento geográfico del país, enfocado éste, principalmente, desde una perspectiva turística. La primera cuestión tenía como objetivo comprobar que el alumnado era capaz de identificar aquello por lo que destacaba una ciudad, región o lugar de interés turístico. La segunda estaba más centrada en la geografía física de Francia, incluyendo alguna mención a aspectos históricos como la figura de Napoleón, símbolo por excelencia del Imperio francés (referencia a la isla

de Córcega). Finalmente, en la tercera pregunta, las frases remitían a dos grandes temas: por un lado, repetición de cuestiones sobre el conocimiento geográfico en términos turísticos, con mención de lugares ya incluidos en la primera pregunta (Vichy, Lourdes y Bretaña); y, por otro, referencias a los símbolos del país, como la bandera, el gallo (asociado al fútbol) y la moneda.

Es importante señalar, en el caso de la segunda pregunta, que ésta guardaba una estrecha relación con la Unidad Didáctica 3 del libro de texto, remitiendo a las informaciones sobre la geografía de Francia (mapa y textos) incluidas en la pág. 41, y a los ejercicios del cuaderno correspondientes a dicha Unidad. En el caso de este último figuraba en la página 38 una actividad cuyo planteamiento era similar a la del control, debiendo identificar el alumnado si las frases incluidas, referidas en su totalidad al conocimiento geográfico del país galo eran verdaderas o falsas. La influencia del libro de texto y los restantes materiales que componían el método *Action! I* se dejaba sentir, por tanto, una vez más, a la hora de evaluar qué contenidos socioculturales debía poseer el alumnado del grupo.

3.5.2 Los conocimientos del grupo

En términos generales nuestro grupo de tercero demostró tener un buen conocimiento sociocultural de aquellos aspectos de Francia contemplados en las preguntas del control. Así, si consideramos el número total de ítems referidos a elementos socioculturales incluidos en la prueba, que ascendía a diecinueve, todo el grupo contestó correctamente cuatro: la identificación de Bretaña con Astérix y Obélix, la asociación de la ciudad de Burdeos con un tipo de vino característico de la región, el nombre de la moneda francesa y, por último, el símbolo del fútbol francés (el gallo). En las tablas 8.10, 8.11 y 8.12 incluimos las respuestas proporcionadas por el alumnado a las tres preguntas y la cifra, sobre el total, de los que contestaron acertadamente. Es preciso aclarar que consideramos como aciertos las respuestas cuyo contenido era correcto, con independencia de que estuviesen escritas en español o presentasen faltas de ortografía importantes en francés.

<p style="text-align: center;">TABLA 8.10</p> <p style="text-align: center;">Pregunta 1: Aquí tienes varios nombres de <i>villes</i> francesas, ¿qué puedes decir de ellas?</p>		
Ciudad/Región	Respuestas del grupo	Als. que contestaron correctamente
Vichy	ciudad termal, agua, tiene una fuente, crema	15/16
Lourdes	hay una virgen, santos, ciudad religiosa	15/16
Mont-Blanc	nieve, esquiar, monte muy bonito	15/16
La Bretagne	Astérix y Obélix/Sólo Astérix	16/16
Bordeaux	El vino	16/16
Cannes	el cine, se hace un festival de cine	11/16
Strasbourg	Parlamento Europeo, políticos, Unión Europea, Comunidad Europea	7/16
Córcega: Ajaccio	Napoleón, lugar donde vivió o nació Napoleón	9/16

De los ocho nombres de lugares que figuraban en la primera pregunta, menos de la mitad de la clase fue capaz de relacionar Estrasburgo con la sede del Parlamento europeo, siendo éste el ítem en el que más fallaron junto con el de Córcega, isla que poco más de la mitad de la clase asoció con Napoleón, despistándoles quizá el hecho de que al lado del nombre de ésta figurase el de su capital, Ajaccio. Así, en la tercera pregunta, donde también se les pedía que asociasen Córcega con un personaje famoso, más de las tres cuartas partes del grupo respondió acertadamente que ese personaje era Napoleón (Cfr. Tabla 8.12). Frente a informaciones como la del Parlamento europeo, no muy afianzadas en el grupo, éste no tuvo mayores problemas en el caso de la virgen de Lourdes y del Mont-Blanc, lugar que relacionaban correctamente con la práctica del esquí. Finalmente, casi los dos tercios de la clase conocía Cannes por el festival de cine.

Al menos las tres cuartas partes del grupo, y en el caso de tres de los cinco ítems incluso más, contestó correctamente a la totalidad de las informaciones geográficas sobre Francia de la pregunta dos. Esto significa que tenían bastante claro que, por su forma geográfica, se utilizaba a veces para referirse a Francia el término hexágono; que la cordillera que separa Francia de España son Los Pirineos; que Córcega es la isla de Napoleón; que Burdeos no queda en el este de Francia y que Marsella no es un puerto del Atlántico, sino del

Mediterráneo.

<p>TABLA 8.11 Pregunta 2: Corrige los errores</p>		
Frases incorrectas	Respuesta acertada	Als. que respondieron correctamente
La France a la forme d'un pentagone	hexagone	14/16
Les Pyrénées séparent la France du Portugal	de l'Espagne	14/16
La Corse est l'île de Charlot	Napoleon	13/16
Bordeaux est une ville à l'est de la France	à l'ouest	12/16
Marseille est un grand port de l'Atlantique	de la Méditerranée	12/16

En la tercera pregunta se repetían curiosamente, como hemos indicado ya, tres lugares geográficos incluidos en la primera pregunta: Lourdes, Vichy y Bretaña. Comparativamente, el número de errores cometidos por el grupo en este caso fue mucho mayor que en el de la primera pregunta, que había sido contestada correctamente en estos mismos ítems por la práctica totalidad de la clase. La explicación se encuentra quizá, en la diferente naturaleza del ejercicio, ya que en el primer caso, se trataba simplemente de poner una palabra, mientras que en la tercera pregunta la tarea consistía en completar una frase. Las tres cuartas partes de la clase tenía muy claro cuáles eran los colores de la bandera francesa, aunque, todo hay que decirlo, no siempre los mencionasen en el orden correcto.

<p>TABLA 8.12 Pregunta 3: Explica y completa</p>		
Frases	Respuestas correctas del grupo	Als. que respondieron correctamente
La monnaie de France est...	le franc	16/16
Le symbole du football est...	le coq	16/16
Le drapeau (bandera) est en couleur...	bleu, blanc et rouge	12/16
Lourdes est...	une ville religieuse	8/16
Vichy est...	une ville thermale, une crème, cosmétiques	9/16
La Bretagne est...	une région,	6/16

En el conjunto del control (el total de 19 items), sólo dos informaciones socioculturales fueron acertadamente respondidas por menos de la mitad de la clase, la referida a Estrasburgo como sede del Parlamento europeo, y la de completar la frase: *La Bretagne est ...* y la de identificar Bretaña con una región o con el lugar del que era originario Astérix.

3.6 Los contenidos socioculturales en las actividades

Una identificación de los contenidos trabajados en cada una de las actividades en el total de las 14 sesiones observadas (Cfr., para mayor detalle, Anexo V.5), permite comprobar que, en su mayoría, éstos se referían a actos de habla o funciones lingüísticas, cuestiones gramaticales o ampliación de vocabulario, siendo comparativamente muy escasos los que tenían como objetivo la profundización en las costumbres, modos de vida y cultura en general de Francia u otros países de habla francesa.

Ofrecemos a continuación, de manera esquemática, los contenidos abordados en cada una de las observaciones respetando el orden en que fueron tratados. La tendencia de la docente a volver una y otra vez sobre los mismos contenidos mediante la realización de distintas actividades y a efectuar continuos repases se ve perfectamente reflejada en la secuencia de actividades correspondiente a las distintas sesiones que ofrecemos en el Anexo V.5. Nos limitaremos aquí, como decimos, a incluir una relación de mismos evitando las repeticiones excesivamente redundantes. Indicaremos asimismo entre paréntesis si se introdujo algún tipo de información sociocultural relativa a Francia o los países de habla francesa durante el desarrollo de las actividades. Posteriormente nos centraremos de manera exclusiva en analizar, ofreciendo ejemplos, las referencias socioculturales, deduciendo, a partir de ahí, cuál era el papel que asignaba al componente cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en el contexto específico, idiosincrásico y particular del aula por nosotros investigada:

- Observación nº 1:
 - Las estaciones del año y la expresión del tiempo

- Observación nº 2:
 - La expresión de la hora.
 - Los distintos momentos del día y las comidas³.
 - Conjugación de los verbos pronominales en Presente de Indicativo.

- Observación nº 3:
 - El indefinido “on” + 3ª pers. singular como equivalente a “nous” (=nosotros) + 1ª pers. plural (forma empleada en la lengua coloquial) (sociocultural, alusión a un registro de lengua familiar).
 - Los interrogativos “que?” y “quel?”.
 - Estructura de la frase interrogativa y afirmativa.
 - Conjugación: Presente de indicativo de los verbos en -er/-ir.
 - Fonética: Pronunciación de la /b/ y la /v/. Práctica de los sonidos franceses mediante audiciones.

- Observación nº 4:
 - La expresión de la hora: países y diferencias horarias en el mundo (sociocultural); hora de comenzar la jornada de un escolar en Bélgica (sociocultural); diferencias entre Francia y España en el modo de vida: la hora de levantarse (sociocultural).
 - Formas de pedir a alguien que haga algo: “por favor” (=s’il te plaît); el imperativo.
 - Conjugación: el Presente de indicativo.
 - Fonética: la “e” nasal en posición final (grafía “-in”).
 - Los interrogativos qui?/que?/où?/quand? (=¿quién?/¿qué?/¿dónde?/¿cuándo?).
 - Vocabulario: “faire du, de la” + deporte o actividad (=practicar)

³ El tema de las comidas no fue explotado desde un punto de vista sociocultural, siendo el objetivo de las actividades realizadas el que los alumnos supiesen describir qué tomaban ellos mismos a las distintas horas del día.

• Observación nº 5:

- Pedir y dar informaciones sobre alguien: nombre, apellidos, fecha de nacimiento, nacionalidad.
- Conjugación: Formación del futuro.
- Masculino y femenino en las profesiones⁴.
- Masculino y femenino de los adjetivos de nacionalidad: Breve referencia a Céline Dion, cantante canadiense (sociocultural)
- Fonética: Práctica de los sonidos franceses mediante el repaso de audiciones ya vistas.
- Vocabulario: audición de un texto relacionado con la hora; repaso de términos vistos en la anterior sesión; explicación del término “*roulotte*”, considerado como galicismo (sociocultural).

• Observación nº 6:

- Repaso de la hora y de los verbos pronominales para la expresión de acciones cotidianas.
- Nuevos términos de vocabulario: alusión a *Maxim 's*, el célebre restaurante de París para explicar el uso de la preposición “*chez*” + nombre de lugar (sociocultural); anuncios de televisión con nombres franceses (sociocultural); mención de la revista francesa *Elle* (sociocultural).
- Nombres de países.
- Fonética: explicación de diversos fonemas y de la “*liaison*” (=el enlace), repaso de algunos vistos anteriormente.

• Observación nº 7:

- Repaso del empleo del presente de indicativo para expresar acciones habituales.
- Repaso del masculino y del femenino en las profesiones.

⁴ El tema fue tratado desde el punto de vista estrictamente gramatical, sólo porque aparecía en un ejercicio del cuaderno, sin que en ningún momento se sacase a colación la cuestión de las profesiones tradicionalmente atribuidas a uno y otro sexo.

- Francia, la Francofonía y la Unión Europea (sociocultural).
- Revisión de la expresión del tiempo, la hora y pedir información sobre la identidad de alguien.

- Observación nº 8:

- Repaso del vocabulario del tiempo y las estaciones, la expresión de la hora, pedir información sobre la identidad de alguien.
- Diferencia entre el uso de “*tu*” (=tu) y “*vous*” (=usted) (sociocultural).
- Repaso de los verbos pronominales en presente de indicativo.
- Vocabulario: derivados de “*se coiffer*” (=peinarse); las prendas de ropa según el tiempo que hace.
- Fonética: Repaso de fonemas ya vistos.

- Observación nº 9:

- Vocabulario: explicación del significado del nombre del hipermercado *Carrefour* y de la tienda de éste, *Feu Vert* (sociocultural); diversos términos relacionados con la canción sobre la que se está trabajando (“Un, deux, trois”, de Catherine Ferry): *tournedo* (plato típico francés) y *tournée* como derivados de *tourner* (=girar, dar vueltas) (sociocultural), *rêver* (=soñar), *bon vivant* (=vividor), *magicien* (=mago), etc.
- Conjugación: Verbos en infinitivo, presente de indicativo e imperativo.

- Observación nº 10:

- Mismos contenidos que en la sesión anterior, a los que hemos de añadir, en el caso del vocabulario, para explicar la palabra “*rien*” una referencia a Edith Piaf por su célebre canción “*Rien de rien*” (sociocultural); así como la alusión al cava *Rondel* para explicar el término “*ronde*” (=rueda).

- Observación nº 11:

- Formulación de preguntas y respuestas a partir de un relato empleando los

interrogativos *qui?/que?/où?/quand?/comment?/pourquoi?/quel?*
(=¿quién?/¿qué?/¿dónde?/¿cuándo?/¿cómo?/¿por qué?/¿cuál? o ¿qué?).

-Adverbios de cantidad.

-Preposiciones y adverbios de lugar.

-Vocabulario: las habitaciones de una casa.

• Observación nº 12:

-Repaso de la formulación de preguntas y respuestas a partir de un relato empleando interrogativos.

-El interrogativo *Combien de...?* + nombre en plural (=¿Cuántos?/¿Cuántas?)

-Repaso de la conjugación de los verbos: presente de indicativo e imperativo.

-Repaso del indefinido “*on*” + 3ª pers. singular como equivalente a “*nous*” (=nosotros) + 1ª pers. plural (forma empleada en la lengua coloquial). Mención a un cartel que podríamos encontrar colgado en la puerta de un restaurante francés “*on parle galicien*” (=se habla gallego) en una hipotética visita a París (sociocultural).

- Alusión a *La Banque Nationale de Paris* para explicar la diferencia entre “*banc*” (= banco de sentarse) y “*banque*” (= entidad bancaria) (sociocultural).

• Observación nº 13:

-Revisión de las preguntas del examen, donde del total de 11, hay 3 en las que se pide al alumnado que demuestre su conocimiento sobre Francia.

-Conjugación: Repaso del presente de indicativo e imperativo.

• Observación nº 14:

-Realización de un examen de recuperación en el que toda la clase tiene que repetir los verbos. No hay preguntas socioculturales.

A la vista de la anterior relación de contenidos, un estudio exhaustivo de los mismos permite afirmar que los aspectos socioculturales no constituía un eje central en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés, incluyéndose sólo a título ilustrativo y anecdótico de

manera muy esporádica. Además, durante nuestras observaciones pudimos comprobar cómo el tratamiento de estos contenidos estaba fuertemente influido por la presentación ofrecida en el libro de texto. Más concretamente, las cuestiones socioculturales sólo fueron abordadas de manera específica en una única sesión de observación, la nº 7, y ello fue así porque “era la página que tocaba” del libro de texto. En lugar de buscar la profundización y fomentar en el grupo-clase la indagación, el trabajo en equipo, la reflexión, la crítica o el debate, aportando para ello documentos complementarios, la profesora se limitó estrictamente a leer los textos informativos incluidos en el libro y seguir el dictado de éste a la hora de proceder a la realización de las correspondientes actividades. Sus explicaciones no incluyeron, en ningún momento, información adicional, llegando incluso a omitir, quizá involuntariamente, algunas de las informaciones que figuraban en el libro. Se trataba, por otra parte, de una sección “infos” (=informaciones), de las incluidas por el equipo de autores para proporcionar al alumnado una primera iniciación al conocimiento de Francia y la realidad francófona, insertando a este país en el marco más amplio de la Unión Europea y del mundo en general (*Action!1. Livre de l'élève*, págs. 52-53. Cfr. Anexo V.1, para algunas imágenes del libro de texto). La sección en cuestión, a nuestro juicio excesivamente densa en cuanto a contenido, pero a la vez con una tremenda pobreza en la calidad de las informaciones abordadas, pretendía sintetizar en un total de dos páginas tres temas tan amplios como:

- 1) Francia: nº habitantes, nacionalidades que la habitan, nombre de la capital, principales símbolos del país.
- 2) La Francofonía: países y continentes donde se habla francés en el mundo; y, finalmente.
- 3) La Unión Europea: algunos símbolos.

En el caso del primero de los temas mencionados, Francia, la actividad comenzó con una sesión previa de motivación por parte de la profesora en la que preguntó, de manera genérica, al grupo-clase qué cosas sabía sobre ese país. Las respuestas del alumnado se refirieron fundamentalmente a lugares y productos conocidos:

La profesora comienza explicando que en la clase de hoy van a hablar de los ‘símbolos de Francia’. Pide al grupo que mire un momento la página 52 del libro y después pregunta colectivamente: “*Qu’est-ce que vous connaissez de la France?*” (=¿Qué conocéis/sabéis de Francia?). Los alumnos y alumnas van aportando respuestas de manera espontánea referidas a “*La tour Eiffel*” (=Torre Eiffel), “*Les Champs Élysées*” (=Campos Elíseos), “*L’arc de Triomphe*” (=Arco de Triunfo), “*Le vin de Bordeaux*” (=Vino de Burdeos). Una alumna salta de repente: “La virgen de Lourdes”. Otro alumno se refiere al “agua de Vichy”, respuesta ratificada por la profesora con un “*Oui, l’eau de Vichy*” (=Sí, el agua de Vichy). Continúan surgiendo nuevas informaciones como el “*Futuroscope*” de Poitiers. La profesora les recuerda entonces que este último aparecía, efectivamente, en otro Dossier del libro. La clase sigue mencionando otros lugares como “*Eurodisney*”, “*Les Pyrénées*” (=los Pirineos). Mientras se desarrolla esta actividad, la profesora repite siempre las respuestas oralmente y las va escribiendo en el encerado. Resulta curioso observar el alto grado de participación de todos los alumnos y alumnas, así como la rapidez con la que se les ocurren las respuestas (Observación nº 7).

Las restantes informaciones trabajadas en la clase, totalmente coincidentes con las incluidas en el libro de texto se refirieron a cuestiones como el número de habitantes, el nombre de su capital, París, las diferentes nacionalidades que la habitaban, dando a entender que se trataba de un país en el que convivían, en un clima de total armonía, gentes de procedencias muy diversas y, finalmente, los principales símbolos del país, como el gallo, la bandera y el franco:

Los elementos que aparecen en las ilustraciones, como “*le coq*” (=el gallo), no son mencionados, sin embargo, por el grupo. De ahí que la profesora pregunte, esta vez en español: “¿Os acordáis cómo se llama a veces a los franceses cuando vienen a jugar aquí?” No hay respuestas, por lo que ella misma responde: “los galos”, repitiendo en francés “*les gaulois*”. Se oye alguna voz que dice “¡Es verdad!”. Nueva pregunta de la profesora: “¿Y cómo se llama el equipo de fútbol que viene a jugar aquí a veces? Un alumno responde sin vacilar, “El ‘*Paris Saint-Germain*’”. Otro de los elementos que figuran en las imágenes del texto es el franco, lo que da lugar a que la profesora les pregunte cómo se llama la moneda francesa, escribiendo en el encerado y diciendo a la vez en voz alta “*le franc*”. Seguidamente aprovecha para dibujar en el encerado una bandera, al tiempo que pregunta al grupo-clase: “¿Os acordáis cómo se decía? ¿Qué es una bandera? Un trapo, ¿no? Pues así ya no os olvidáis de que en francés la palabra es ‘*drapeau*’ [pronunciado /drapo/], porque es como un trapo”. Seguidamente pregunta, en francés, cuáles son los colores de la bandera francesa. Todo el grupo los contesta en el orden correcto: “*Bleu, blanc, rouge*” (=azul, blanco y rojo). Una vez más la profesora, mirando el libro, quizá para ver si le falta por explicar alguna imagen, recuerda que el gallo, que viene del latín “*gallus*” es el símbolo

francés por excelencia, repitiendo que se dice “*le coq*” y añadiendo que, para acordarse, piensen en una marca de tenis que conocen [Se refiere a “*Le coq sportif*”, pero no se llega a mencionar el nombre, sin duda porque se presume que se trata de una información que ya saben]. La actividad que estamos describiendo, referida a “símbolos de Francia” figura en el libro como ejercicio 2, es decir, en segundo lugar. La profesora ha decidido, no obstante, comenzar por ella (Observación nº 7).

La docente, que en ocasiones leía los textos a la vez que miraba las fotografías incluidas, omitió referirse a la Marsellesa, el himno nacional, y tampoco citó el Palacio del Elíseo, residencia oficial del Presidente de la República:

De los distintos elementos que figuran en ese ejercicio, obvia por completo hacer mención de la imagen del Palacio del Elíseo (París), residencia del Presidente de la República Francesa, y al himno nacional. Tampoco lee el correspondiente texto (Observación nº 7).

A las 10,15, al volver a mirar la página 52 del libro, la profesora se da cuenta de que no ha leído el texto correspondiente al ejercicio 1, en el que se menciona el número de habitantes de Francia, nombre de la capital y número de nacionalidades distintas que conviven en dicho país. Después de mirar esas informaciones, comienza a explicar que Francia es un país donde viven gentes de muchas nacionalidades como árabes, ingleses, franceses, pasando a preguntar cómo se llama un país donde conviven gentes de distintos países. Un alumno responde espontáneamente “multiétnico”. La respuesta es ratificada por la profesora, que dirige sin embargo a la clase hacia otras posibilidades. Surgen así palabras como “internacional”, “multirracial” y finalmente es la profesora la que acaba mencionando la palabra “cosmopolita”, que nadie ha citado. Lee rápidamente el texto que contiene las anteriores afirmaciones e introduce una aclaración referida a la preposición “*environ*” (=aproximadamente, alrededor de), que figura en el texto (Observación nº 7).

En el tema de la Francofonía y la expansión de la lengua francesa en el mundo, la profesora comenzó preguntando qué era un país francófono y qué era la Francofonía. Las respuestas del grupo apuntaban a que era “donde se hablaba francés”. En consonancia con la propuesta del libro de texto, la docente continuó preguntando qué era un país anglófono, respondiendo entonces el grupo que era “donde se hablaba inglés”:

Prácticamente sin transición en relación con la actividad anterior, la profesora pasa al apartado 3 de la página 52 del libro, cuyo título es “*La Francophonie*”. Comienza preguntando al grupo-clase en francés: “*Qu’est-ce*

qu'un pays francophone?, *La Francophonie, qu'est-ce que c'est?*" (=¿Qué es un país francófono?, ¿Qué es la Francofonía?) Varios alumnos (chicos) contestan a la vez con bastante rapidez: "Donde se habla francés". La profesora pregunta entonces: "*Qu'est-ce qu'un pays anglophone?*" (=¿Qué es un país anglófono?). Nuevamente se oye la respuesta correcta de algún alumno o alumna: "Pues donde se habla inglés". La siguiente pregunta se refiere a si conocen un país francófono y uno anglófono. Un alumno contesta "Canadá" sin que quede demasiado claro si con ello quiere decir que el país es anglófono, francófono o las dos cosas a la vez. Cuando la profesora pregunta si pueden mencionar a algún personaje famoso canadiense, un alumno contesta "Céline Dion" en referencia a la conocida cantante. La profesora, probablemente porque esta información se ha tratado anteriormente en clase como hecho destacado, pregunta si saben a qué edad aprendió inglés Céline Dion. Les recuerda que fue a los 15-16 años, añadiendo "más o menos a la edad que tenéis vosotros. Recordad que es del Canadá francófono". A continuación pregunta qué edad puede tener actualmente Céline Dion. Un alumno responde: "Sobre 40". La profesora le contesta con un prudente "Puede ser" (Observación nº 7).

Curiosamente, el libro de texto ofrecía un dibujo que simbolizaba una bola del mundo en el que aparecían representados en tres filas tres grupos de países en este orden: en primer lugar, Bélgica, Suiza y Canadá; en segundo lugar, Luxemburgo, Mónica y Andorra; y, en tercer lugar, África, el Líbano y el Maghreb. Estos nombres figuraban escritos encima de dibujos de caras que pretendían evocar a los habitantes de esos lugares, todos ellos ataviados con rasgos típicos distintivos: gorros alusivos a la bandera del país en el caso de Suiza y Canadá; trenzas y tez negra para la habitante de África, y dibujo del mapa del continente en la camiseta; tez oscura para el del Líbano, y turbante para el del Maghreb. Curiosamente el Maghreb aparecía así como un conjunto diferenciado del resto de África, sin que se proporcionase ninguna explicación del motivo: los especiales vínculos coloniales que unieron a esa zona del norte del continente africano con Francia en un pasado. El título de ese gran círculo que encerraba los nombres de los países y continentes, así como las caras era "La lengua francesa". Una vez más, la profesora se limitó a leer el texto que acompañaba el dibujo, que incluía las siguientes informaciones:

- Concepto de país francófono, hispanófono y anglófono.
- El francés se habla, además de en Francia, en numerosos lugares del mundo.
- Es la lengua materna de una parte de Bélgica, Suiza, Canadá, Luxemburgo,

Mónaco y Andorra.

- Es la lengua oficial de treinta y un países de África (no se menciona cuáles).
- Se añade que es una lengua de uso corriente en el Maghreb y en el Líbano.

Estas informaciones, un tanto sintéticas y muy genéricas, no fueron empleadas de forma contrahegemónica por la profesora para cuestionar las razones por las que la lengua francesa se hablaba en todos esos lugares, permaneciendo en el aire el mensaje de que el francés era una lengua importante, con presencia destacada en todos los continentes y países. Por otra parte, el tema de la expansión de la lengua francesa tampoco pareció despertar una curiosidad especial en el alumnado, que se limitó a recibir pasivamente estas informaciones, sin preguntar nada más:

Después de estas preguntas, les indica que miren el dibujo donde se representa a los países en que se habla francés en el mundo y se limita a leer ella misma el texto que lo acompaña. En el dibujo aparecen Bélgica, Suiza, Canadá, Luxemburgo, Mónaco, Andorra, África, Líbano y el Maghreb acompañados de caras que pretenden evocar a los habitantes de dichos países. No se efectúa ningún comentario al respecto en el aula, ni por parte de la profesora, ni tampoco de los alumnos y alumnas. No parece despertar su atención el hecho de que el Maghreb aparezca como un conjunto diferenciado de África, al igual que el intento de caracterizar a los habitantes con banderas o detalles relativos a la indumentaria o aspecto físico externo, como turbante para el habitante del “Maghreb”, trenzas para la habitante de África, color de tez diferenciado para los representantes de África, Líbano y Maghreb. Sorprendentemente anuncia, sin embargo, que el próximo día traerá una buena “*Carte de la Francophonie*” (=mapa de la Francofonía) (Observación nº 7).

En el caso de Francia y la Unión Europea, la profesora se limitó a indicar al grupo que se fijase en las informaciones e imágenes que venían en el libro de texto, haciendo hincapié únicamente en el euro, la moneda comunitaria, y en la bandera con las estrellas, refiriéndose muy rápidamente al Palacio de Europa, del que indicó, ratificando la información del texto, que estaba en Estrasburgo.

A las 10,10, la profesora indica al grupo-clase que mire ahora las informaciones que figuran en la página 53, explicando que vienen el euro y la bandera de la Unión Europea. No se detiene en el pasaporte comunitario, tampoco explica cuál es el día de Europa ni el himno europeo. Un alumno dice

que el dibujo de la bandera está desfasado porque sólo tiene doce estrellas. La profesora le indica que tiene razón, que la información no está actualizada. Deducimos, por el tono, que se trata de una broma. Seguidamente lee en voz alta el texto que acompaña al dibujo de la bandera comunitaria. Se refiere muy rápidamente a la fotografía del “Palacio de Europa” (Estrasburgo), explicando que, como ya saben, es la sede del Consejo de Europa y del Parlamento Europeo (Observación nº 7).

Posteriormente mandó al grupo-clase realizar una actividad de vocabulario que figuraba en la misma página, mencionando, en sus aclaraciones la *Côte d’Azur* para explicar el término “*azur*” (=color azul muy intenso) y al *Arco de Triunfo de l’Étoile* para explicar el término “*étoile*” (=estrella), necesario para comprender que la bandera comunitaria contaba con estrellas:

Sin más indicaciones, pasa a una actividad de vocabulario incluida en esa misma página para ver si han entendido algunos términos de los textos sobre la Unión Europea. “Vamos a hacer un pequeño juego: unir cada palabra con su definición”, explica. Al comenzar por la primera palabra, “*azur*”, aclara al grupo que es como “*bleu*” (=azul) pero menos usado. Seguidamente pregunta si les suena a algo. Los alumnos responden colectivamente que se parece a “azul”. La respuesta no corresponde a la esperada, por lo que precisa como pista si les suena el nombre de una zona muy turística de Francia, “que queda por ahí por Cannes, Marseille”. Nadie lo adivina, por lo que ella misma responde que se está refiriendo a la “*Côte d’Azur*”, escribiéndolo en la pizarra. Continúa explicando que “*azur*” es muy poco empleada, pero que hay una colonia que todos conocen que se llama así [Sin duda se refiere a “*Azur*” de Puig]. Sigue explicando una a una las restantes palabras, preguntando siempre al grupo-clase: “*Qu’est-ce que c’est ...?*” (=¿Qué es ...?). Un alumno o alumna responde siempre de manera espontánea la respuesta acertada. Cuando ello no ocurre así la profesora proporciona pistas encaminadas a ayudarles. En el caso de la palabra “*étoile*” (=estrella), la respuesta del significado por parte de un alumno lleva a que la profesora les recuerde que ya conocen “*l’Arc de Triomphe de l’Étoile*” (=El Arco de Triunfo) (Observación nº 7).

Finalmente, les mandó observar los objetos con símbolos comunitarios que aparecían en la página del libro de texto (camisetas, gomas, folletos turísticos, etc.):

Corregido el anterior ejercicio, la profesora les dice que miren en la página 53 la foto de distintos objetos con la bandera europea o la inscripción Europa (camisetas, gomas, folletos, relojes, llaveros, etc.). La clase no parece enterarse demasiado de lo que la profesora dice. Ésta, para ayudarles, vuelve a referirse a la palabra con la que se designa a los equipos de fútbol franceses

cuando vienen a jugar aquí, diciéndoles que deben recordar que “gallus” en latín significaba a la vez “gallo” y “gaulois” (=galo), razón ésta por la que en la radio y la televisión oímos hablar del “equipo galo”. La clase se limita a mirar el sello con el gallo que aparecía en la página 52 del libro. Hablan entre sí continuamente, pero los comentarios no tienen que ver con lo que la profesora está explicando (Observación nº 7).

Para completar las actividades que figuraban en el libro de texto, la profesora les mandó hacer un test del cuaderno de ejercicios con informaciones sobre Francia y la Unión Europea (las mismas del libro):

Sobre las 10,20 indica al grupo-clase en francés que ahora van a completar el test que figura en la página 50 del cuaderno, donde aparecen dos ejercicios relacionados con las informaciones sobre Francia y la Unión Europea que han leído en el libro. En ambos los alumnos y alumnas han de indicar si las frases son verdaderas o falsas. Previamente la profesora recuerda, quizá porque se ha olvidado de insistir en la palabra “joie” (=alegría) que el himno europeo es el himno a la alegría (= *L'hymne à la joie*) (...).

Cuando la profesora empieza a circular por las mesas mientras se hace el ejercicio, un alumno vuelve a decir que en la bandera del libro debería haber 15 estrellas. En el segundo ejercicio se afirma, para que los alumnos y alumnas verifiquen si es correcto o no, que el Consejo de Europa se reúne en Estrasburgo, lo que provoca que otro alumno diga que ‘el de Sociales nos dijo que era Bruselas’. Se ve que no lo tiene demasiado claro. La profesora le dice que tiene que poner Estrasburgo (Observación nº 7).

Como colofón de esta sesión dedicada a una gama tan amplia de temas en un espacio tan reducido de tiempo, la profesora efectuó un pequeño repaso oral de las informaciones aprendidas, formulando preguntas a distintos alumnos y alumnas del grupo:

A las 10,30, dando por finalizada la anterior actividad, retoma su posición junto a la mesa, efectuando una serie de preguntas en francés que son contestadas de manera colectiva. Las preguntas están destinadas a efectuar una pequeña recapitulación de las principales informaciones culturales aprendidas, refiriéndose a la moneda, los colores de la bandera francesa, el lugar donde se reúne el Consejo de Europa, el número de habitantes de Francia, qué es la Francofonía y ser francófono y, finalmente, qué es ser anglófono. La actividad dura apenas un par de minutos y sirve de pequeño repaso oral de los breves textos del libro (Observación nº 7).

Curiosamente, sin embargo, durante esta clase dedicada específicamente a tratar

temáticas socioculturales, el grupo se mostró bastante más tranquilo de lo habitual, manifestando un cierto interés:

En general, durante la primera parte, cuando estaban trabajando la sección con informaciones culturales del libro de texto y los ejercicios del cuaderno relacionados con ellas, se han mostrado más tranquilos que otros días. Parece que despierta su interés saber cosas relacionadas con la cultura y modo de vida en Francia (Observación nº 7).

Aparte de la sesión a la que nos referimos, surgieron, en algunas otras clases, breves comentarios que podríamos catalogar como socioculturales y que no estaban entre los ofrecidos por el libro de texto. Estos comentarios se suscitaban de manera muy esporádica y eran siempre espontáneos, no programados previamente, pudiendo estar motivados por el deseo de ejemplificar una cuestión gramatical que se estaba tratando en un determinado momento, o bien salir a colación con ocasión de alguna explicación, principalmente de vocabulario. Entre estos contenidos socioculturales a lo que se hizo referencia en algún momento durante el trabajo desarrollado en el aula figuraban los siguientes:

- Utilización de *on* + 3ª persona del singular como forma propia de la lengua coloquial equivalente a *nous* (=nosotros):

[Al efectuar aclaraciones del vocabulario de una canción] Seguidamente explica los usos del pronombre "*on*" como forma coloquial equivalente a "*nous*" (Observación nº 3).

- Alusión a las diferencias en el modo de vida entre España, Francia y Bélgica en lo concerniente a los horarios de las comidas, horas de levantarse, etc.:

La profesora empieza recordando que el último día habían visto la hora. Dibuja un despertador en el encerado y escribe la pregunta que viene en el libro de texto (pág. 44) para la situación uno: "*À quelle heure sonne le réveil?*" (=¿A qué hora suena el despertador?). La clase tiene que adivinarlo después de haber escuchado la grabación que cuenta cómo se despierta Pascal, un chico que vive en Bélgica, según se hace constar en las fotos incluidas en esa misma página del texto. La profesora obvia la información de la nacionalidad, centrando su atención en la hora a la que se despierta. Como

nadie contesta, ella misma señala que lo hace a las siete y cuarto. Insiste mucho en aclarar, utilizando el francés, que se levanta más temprano que los alumnos en España porque en Francia se entra en el colegio una hora antes, a las ocho. Añade además: “Recordad que en Francia todo es una hora antes: el colegio, la comida, la cena, la hora de acostarse (Observación nº 4).

- Mención del término *roulotte* como galicismo:

La aparición de la palabra “*roulettes*” da lugar a que la profesora la asocie a “*roulotte*” (=caravana). Explica, después de escribir el término en la pizarra, que esta palabra es un galicismo, preguntando al grupo si sabe lo que significa eso. Ante la ausencia de respuestas aclara que es una palabra que entró desde el francés al castellano (Observación nº 5).

- Alguna referencia a Céline Dion, cantante canadiense, al hablar de las nacionalidades:

A las 10,25 la profesora pasa a una actividad de escucha para distinguir el masculino y el femenino en las nacionalidades. Manda a la clase situarse en el ejercicio “a”, de la pág. 48 del libro, donde tienen que escuchar y repetir: “*italien/italienne*”, “*canadien/canadienne*”, “*colombien/colombienne*”, “*australien/australienne*”, “*chinois/chinoise*”, “*congolais/congolaise*” (=italiano/-a, canadiense, colombiano/-a, australiano/-a, chino/-a, congolés/congolesa). (...) Les pregunta después si conocen a alguien famoso que sea canadiense. La clase responde “*Céline Dion*” (Observación nº 5).

- Menciones de anuncios de televisión españoles donde se anunciaban productos con nombres franceses, como *Nivea Vitesse* o *Mayonesa Santé*:

Después de escuchar la cinta, la profesora realiza una vez más preguntas sobre el vocabulario. Se refiere, para que la clase relacione, a anuncios de la tele con nombres franceses como “*Nivea vitesse*” y “*Mayonesa santé*” porque aparece el adverbio “*vite*” (=rápido) (Observación nº 6).

- Mención de un famoso restaurante francés ubicado en París, *Maxim 's*, lugar al que iría alguien famoso como Carolina de Mónaco:

Súbitamente, para explicar el empleo de “*chez + nombre de restaurante*,

discoteca, bar, etc.”, que figura en el texto, pregunta: “Imaginaros que Carolina de Mónaco va a cenar a un restaurante, ¿a cuál podría ir?” Ella misma responde “*chez Maxim’s*”, aclarando que “es el restaurante más caro, un restaurante muy caro”, ya que la clase no parece conocerlo y no contesta (Observación nº 6).

- Rápida alusión a la revista francesa *Elle*:

..., la profesora, para que recuerden cómo se dice “en casa de ella” (uso de “*chez*” + “*elle*”) pregunta: “¿Os acordáis cómo se llama la revista de moda de las chicas? Esa que dijimos muchas veces”. Las alumnas responden “*Elle*” (Observación nº 6).

- Las fórmulas de cortesía: diferencias en el tratamiento, uso de “tú” y “usted”:

A las 10,15 anuncia, en francés, que van a pasar al ejercicio 6, donde se les pide que utilicen “*tu*” (forma familiar de dirigirse a alguien) y “*vous*” (forma de cortesía equivalente al español “usted” o “ustedes” y también a “vosotros” o “vosotras”). La profesora intenta entonces que los alumnos y alumnas a los que pregunta formulen respuestas en función del grado de familiaridad que se tiene con una persona. “A ver -dice a un alumno- ¿cómo te dirigirías a tu tío?, ¿y a alguien que no conoces?” Hace varias preguntas del mismo tipo a distintos alumnos y alumnas (Observación nº 8).

- Mención de *tournedo* (plato típico francés) y *tournée* (gira) como derivados del verbo *tourner* (=girar, dar vueltas):

A las 10,35, escuchada ya la canción, la profesora manda hacer los ejercicios 2 y 3 de la hoja. Explica que tienen que buscar en la letra los verbos que están en Infinitivo, Presente de Indicativo e Imperativo. (...) efectúa también algunas aclaraciones de vocabulario salpicadas a medida que surgen en el texto. Así, por ejemplo, en relación con el verbo “*tourner*” (=girar, dar vueltas), menciona la palabra “*tournedó*”, que pueden encontrar escrita en la carta de un restaurante y es una carne medio hecha, vuelta y vuelta. También sugiere la palabra “*tournée*”, empleada para hablar de un cantante que está de gira por un país (Observación nº 9).

- Mención del anuncio de televisión del cava *Rondel* para explicar *ronde* (=rueda):

[En una explicación del vocabulario de una canción] La palabra “*ronde*”, por su parte, origina que la profesora haga pensar a la clase en una

palabra castellana parecida, “*ronda*”, poniendo como ejemplo la “Ronda de Nelle” y aclarando que tiene el sentido de “algo que rodea”. Recuerda igualmente que hay un anuncio en la televisión en Navidades que tiene que ver con la palabra. La clase adivina que se trata de “*Rondel*”. Posteriormente una alumna añade que es un champán (Observación nº 10).

- Alusión a *La Comédie Française*, *Le Théâtre de la Comédie Française*:

[En una explicación de vocabulario] Al llegar a “*comédien*” (=cómico), un alumno da como derivado “*comédie*” (=comedia). La profesora se refiere entonces a “*La Comédie Française*”, “*Le Théâtre de la Comédie Française*”, en alusión al conocido edificio de París donde se realizan representaciones teatrales. Los alumnos y alumnas reciben pasivamente esta información, no quedándonos demasiado claro si entienden a qué se refiere la profesora o no (Observación nº 10).

- Mención de la cantante Edith Piaf y su célebre canción “*Rien de rien*”, que la profesora comparó con “*No me importa nada*”, de la cantante gallega Luz Casal:

... ,durante el tiempo que falta hasta que toque el timbre, la profesora empieza a hacer preguntas sobre el vocabulario de la canción. Una alumna interrumpe: “Profe, ¿cómo se dice eres un mangante?” Ésta le contesta: “¡Uy! Un mangante, ‘como non fai nada, ¿cómo se diría en galego?’ ¿Conocéis algún arcaísmo para decir ‘nada’ en gallego?” Como nadie responde, ella misma escribe en el encerado “*rem*” aludiendo al origen latino del término y a su presencia en los textos antiguos en gallego. Les explica que de ahí viene el francés “*rien*” (=nada) y les menciona la conocida canción de Edith Piaf “*Rien de rien*”. Añade que, aunque no conozcan esta última, seguro que sí les suena la canción de Luz Casal “*No me importa nada*”. Les aclara así que la autora gallega, según parece, se habría inspirado de la francesa para componerla. Es evidente que el grupo no tiene la más remota idea de quién era Edith Piaf, y que tampoco han oído hablar de la canción “*Rien de rien*”. Todos conocen, por el contrario, a Luz Casal. La profesora pierde el hilo durante la explicación porque la clase no para de hablar y no llega a concretar cuál es la palabra francesa relacionada con “*rien*” que significa “*mangante*” (Observación nº 10).

- Alusión a un posible cartel en la puerta de un restaurante en Francia indicando que “se habla gallego”:

Sobre las 10,35, se dispone a explicar la razón por la que en la tercera persona del singular junto con “*il/elle*” aparece “*on*”, deteniéndose en el valor de esta

última forma, que se utiliza en el sentido de “nosotros” y en el impersonal “se”. (...) pregunta a la clase cómo se diría “*se habla gallego*” o “*hablamos gallego*” (=on parle galicien)

(...). Ejemplifica durante la explicación del siguiente modo: “Ahora llegan unos ‘galegos’, vuestros abuelos, o vuestros ‘pais’ a París y ven un restaurante que pone “*on parle galicien*” (=se habla gallego), ¿qué hacen vuestros abuelos?”. Un alumno responde: “Entrar dentro”. La profesora ratifica “Seguro que entran porque saben que les entienden”. Insiste en que “on” va siempre conjugado con la tercera persona del singular, aunque signifique *nosotros* (Observación nº 12).

•Alusión a *La Banque Nationale de Paris* para aclarar la diferencia entre los términos “*banc*” (= banco de sentarse) y “*banque*” (= entidad bancaria):

[Durante la realización de un ejercicio] En una de las preguntas aparece la palabra “*banc*” (=banco, de sentarse), ocasión que aprovecha para explicar la diferencia entre “*le banc*” (=banco de sentarse) y “*la banque*” (=banco de dinero). Escribe ambos términos en el encerado y menciona como ejemplo “*la Banque Nationale de Paris*” (=Banco Nacional de París) (Observación nº 12).

Como única intervención surgida de la curiosidad del propio alumnado a la que se dio cabida en las clases por nosotros observadas hemos de mencionar una pregunta espontánea efectuada por una alumna que, habiendo identificado una denominación francesa para un hipermercado ubicado en las cercanías del centro, inquirió a la profesora para preguntarle por el significado de esa palabra. Este hecho, única iniciativa, como decimos, que tuvo su origen en el deseo de saber y la curiosidad natural de los chicos y chicas de nuestro grupo, obligó a la profesora a efectuar, hemos de reconocer, que de muy buen grado, una explicación bastante detallada que fue incluso más allá de lo que la alumna en cuestión deseaba saber:

Una alumna interrumpe repentinamente para preguntar, en español, qué significa “*Carrefour*” en alusión a un hipermercado situado en las cercanías que ha cambiado de nombre hace poco. La profesora le aclara, empleando el gallego, que significa “*encrucillada, cruce de camiños*”. Aprovecha para explicar un término francés que tiene que ver con el mencionado hiper: “*Feu vert*”. “Cuando vais a ‘*Carrefour*’ -les explica- hay un sitio que pone ‘*Feu vert*’. Es un sitio donde van los chicos con coches y con motos. ¿Qué querrá decir?”. Un alumno sugiere que puede ser aparcamiento. La profesora, escribiendo la palabra en el encerado, explica a la clase que está compuesto de

dos palabras, "*feu*", que significa "*fuego*" o "*semáforo*" y "*vert*", que quiere decir "*verde*". Continúa aclarando que la expresión hace referencia a la luz del semáforo cuando está verde. Un alumno sugiere entonces en alto que debe significar que se puede pasar. La profesora ratifica esta respuesta.

La pregunta efectuada por la alumna a propósito de la palabra "*Carrefour*" tiene su lógica, ya que el hipermercado en cuestión se llamaba antes "*Continent*" y hace tan sólo unos días ha cambiado el nombre por un término que ha sido identificado por ella como francés. Ello indica, cuando menos, que alumnos y alumnas han detectado en su realidad más próxima una huella de la existencia de algún tipo de nexo comercial o vínculo con el vecino país (Observación nº 9).

Un tema sociocultural como el de las comidas y la denominación de los distintos momentos del día, no fue explotado desde la perspectiva de proporcionar al alumnado cualquier tipo de información complementaria sobre posibles platos típicos o costumbres alimentarias de los franceses o de los habitantes de cualquier otro país de habla francesa. En este sentido, el enfoque dado al tema de los alimentos se correspondía, una vez más, con el presentado en el libro, que tenía como objetivo más el presentar alimentos comunes en el ámbito occidental, usuales en Francia y en España, que la presentación específica de lo genuinamente francés

... la profesora empieza a hacer preguntas en francés sobre los distintos momentos del día y las comidas. Pide a la clase que mire los dibujos de la pág. 46 del libro y se dirige a varios alumnos para que, empleando el francés, describan los alimentos que figuran allí. Después manda hacer el ejercicio 5 del cuaderno (pág. 43), donde hay que completar frases con lo que toma cada uno como desayuno, comida, merienda, cena (Observación nº 2).

4. LAS CONCEPCIONES DE LA DOCENTE

En este apartado presentamos las concepciones de la profesora de nuestro grupo de 3º de ESO acerca de la optatividad de la asignatura, las razones que utilizaba para persuadir al alumnado de la utilidad de aprender francés, cuál era, en su opinión, el papel formativo de las lenguas extranjeras en la ESO, qué estatus concedía a los contenidos socioculturales a la hora de enseñar un idioma, y cuáles era los que recordaba haber trabajado durante el curso. Ofrecemos además su perspectiva sobre las actividades favoritas y más detestadas por el alumnado en sus clases. Incluimos asimismo su explicación de los motivos que la habían

conducido a elegir *Action! 1* como libro de texto para el grupo y la razón por la que se veía obligada a complementar éste con fichas elaboradas por ella misma o fotocopiadas de otras fuentes.

4.1 La optatividad de la asignatura

Nuestra docente, se mostraba bastante satisfecha del grupo de 3º de ESO que se había formado ese año, entre otras razones porque, para ella, tener a dieciséis estudiantes en clase era “muchísimo”. Justificaba el que hubiesen elegido su materia como optativa porque la habían cursado ya el año anterior y tenían interés, aunque no ocultaba que quizá su asignatura era más fácil de aprobar que otras:

Estoy bastante contenta con el grupo que se formó en tercero este año. ¡Son dieciséis! Para mí eso es muchísimo. Aunque hay de todo, muchos la han cogido porque tienen interés y porque ya la tenían de optativa el año pasado. Otros son más “pasotas”, y vienen a mi clase porque saben que es más fácil de aprobar que las otras optativas que tienen. También tengo un alumno que nació en Suiza y fue allí a la escuela hasta los diez años. Quiere hacer Filología Francesa. Es totalmente bilingüe, pero a la hora de escribir hace muchas faltas... Eso les pasa a muchos cuando vienen de allá... Pero, aún así, su nivel no tiene nada que ver con el del resto de la clase. A los compañeros les encanta como pronuncia. Ya te puedes imaginar que todo lo que hacemos es demasiado elemental, pero el caso es que a él le gusta mucho igual venir a clase de Francés. Se nota que le preocupa no perder el contacto con la lengua, ¿sabes? (Entrevista a la docente, pág. 393).

A título personal, no parecía agradecerle demasiado el actual estatus al que se veía relegado el Francés con la LOGSE, aunque admitía que la situación había mejorado en relación con los años anteriores. Le preocupaba especialmente la no obligatoriedad de una continuidad de las enseñanzas de la Segunda Lengua extranjera durante toda la etapa para el alumnado:

Ahora, con la LOGSE, las cosas están un poco mejor, pero tampoco es que sea una maravilla. Tenemos más alumnos, eso sí, pero no deja de ser una optativa. Quieras que no, supone que tienes que competir un poco con las otras. Además, pueden cogerla un año y no continuar el siguiente (Entrevista a la docente, pág. 390).

Ya sabes que ahora, con la ESO, el Francés es una asignatura optativa y, aunque la cojan en el Primer Ciclo, no tienen porqué volver a escogerla en tercero, y si la escogen en tercero, tampoco tienen que seguir con ella en cuarto. Entonces te puedes encontrar con alumnos que no vieron nunca francés, tanto en tercero como en cuarto. Según los años, te puedes encontrar con grupos muy heterogéneos... Unos que saben más, otros que saben menos... y así. Yo creo que eso está muy mal y que si empiezan eligiendo el francés como optativa, debían de seguir con ella en toda la ESO (Entrevista a la docente, pág. 395).

Por otra parte, manifestaba que, el hecho de que fuese una materia optativa repercutía de manera importante en el bajo nivel del grupo, muy diferente del que tendrían si la hubiesen cursado como idioma obligatorio. Por lo demás, quizá tendiesen a verla como una “maría” y ello trajese como consecuencia una menor dedicación a la misma:

Entrevistadora: ¿Cómo piensas que repercute en la actitud de los alumnos hacia la asignatura el que sea optativa en lugar de obligatoria?

María: A mí no me parece que eso les influya mucho. En lo único que se nota es en el nivel, porque no es lo mismo que si hubiesen estudiado Francés como Idioma Obligatorio. ¡Mujer!, siempre saben que no les vas a pedir tanto, y no les importa tanto como las Matemáticas o la Lengua... Estudian menos y la ven un poco como una “maría”, pero nada más. A lo mejor es que yo también soy “un poco blanda”... (Entrevista a la docente, pág. 392).

4.2 Razones para aprender francés

Los argumentos que utilizaba la docente para persuadir al alumnado de la utilidad de aprender francés giraban en torno a tres grandes argumentos. Les decía así, en primer lugar, que constituía un elemento en su formación que podía ayudarles a encontrar trabajo con mayor facilidad en el futuro, ya que cada vez más las ofertas de empleo exigían, como requisito, tener conocimientos de inglés y de francés.

... la verdad, lo que más les digo es que conocer idiomas les puede ayudar el día de mañana a encontrar un trabajo con más facilidad. Les pongo como ejemplo muchas veces los anuncios de demandas de empleo que salen en los periódicos, les digo que se fijen en que en muchos se pide conocimientos de inglés y francés. Además, aunque no te lo pidan específicamente, cuando uno busca trabajo, si dice que sabe idiomas, pues eso se valora como algo positivo.

Es un mérito añadido (Entrevista a la docente, pág. 394).

Su segunda argumentación giraba alrededor de la constitución de la Unión Europea, alegando en este caso que una vez que se hiciese realidad la libre circulación de trabajadores entre los países miembros, podía resultarles necesario saber francés si querían ir a trabajar a otro país:

Otras veces voy por lo de la Unión Europea y les explico que cuando empiece a ser real la posibilidad de irse a trabajar a otro país, lo de la libre circulación de trabajadores, a lo mejor van a necesitar saber otra lengua, porque con el inglés no les llega (Entrevista a la docente, pág. 394).

Sin embargo, el argumento que más esgrimía en sus clases era lo útil que podía ser conocer el idioma para desenvolverse sin dificultades si algún día iban de viaje a Francia o a otro país de habla francesa:

Pero lo que les digo con más frecuencia es que, si alguna vez van de viaje a Francia o a otro país donde se hable francés, es importante conocer el idioma. Te ayuda para desenvolverte mejor, para hacer amigos, para “ligar” con chicos y chicas, pero, sobre todo, para poder entenderte con la gente (Entrevista a la docente, pág. 394).

4.3 El valor formativo de las lenguas extranjeras en la ESO

La función educativa que atribuía nuestra docente a las lenguas extranjeras en la ESO se situaba en la línea de lo establecido por la Administración en las prescripciones curriculares para el área. Consideraba así el aprendizaje de un idioma, ya fuese éste el francés o cualquier otro, como un instrumento que permitía ampliar los horizontes culturales del alumnado, influyendo en la visión del mundo que éste pudiese tener:

Bueno, creo que les ayudan a conocer otras realidades, la forma de vida de otros países, y que eso es bueno porque amplía el horizonte cultural, la visión del mundo de las personas. Aprender un idioma les sirve para darse cuenta de que en otros lugares hay cosas que son iguales y otras distintas a las de su país. Cuanto más se conoce, más completa es la visión que se tiene de las diferencias entre las gentes... (Entrevista a la docente, pág. 393).

María destacaba, además, también en la línea de las prescripciones establecidas en el curriculum oficial, que saber lenguas proporcionaba cultura y, sobre todo, contribuía a favorecer en el alumnado la comprensión de las diferencias existentes entre el propio país y el país cuya lengua estaban aprendiendo, ayudando así a desarrollar valores humanos como la tolerancia y el respeto de las diferencias:

Además, a mí me parece que no les viene nada mal saber las costumbres de otros sitios, porque eso les da cultura y, quieras que no, siempre les ayuda a ser más tolerantes, más respetuosos con las creencias y los modos de pensar de otras gentes que puedan ser muy diferentes de los suyos (Entrevista a la docente, pág. 394).

4.4 Opinión sobre el libro de texto

Nuestra docente manifestaba haber escogido *Action! 1* para el grupo de 3º porque era mucho más fácil que otros libros similares existentes en el mercado. Por otra parte, se lo había mandado comprar ya el curso pasado, cuando estaban en segundo, pero no lo habían podido utilizar porque no tenían el nivel suficiente para entenderlo:

... es muy sencillito. Es muy fácil. En realidad, casi toda la clase lo tenía ya porque se lo mandé comprar el año pasado, pero no lo usábamos prácticamente nunca... Es que les era muy difícil y, como no entendían la mayoría de las cosas, pues entonces prefería darles fotocopias que sacaba de otros materiales que tenía yo. Les resultaban mucho más “claritas” y aprendían mejor con ellas. Con el libro, como sabían tan poco, es que no se aclaraban. Y tú fíjate que no este no es el primer año que estudian francés y todavía “les queda grande” el nivel 1 (Entrevista a la docente, págs. 394-395).

María se quejaba, además, de la inexistencia, en este momento, de materiales adecuados al bajo nivel que tenía el alumnado de ESO:

Action! lo encuentro bien. A mí me parece que de lo que hay en el mercado en este momento es el que más se puede ajustar al nivel que tienen ellos. ¡Y tampoco te creas que hay tanto para elegir! Yo creo más bien que las editoriales tienen que sacar más cosas para la ESO. Muchos de los libros que están saliendo ahora son un poco difíciles. Es como si estuviesen pensados

para alumnos de primer idioma obligatorio, como pasaba antes. No tienen en cuenta que estos chicos de la ESO no han visto nunca el francés antes (Entrevista a la docente, pág. 395).

4.4.1 Ventajas de su uso

María utilizaba el libro de texto principalmente porque le resultaba muy cómodo. Prefería mandar comprarlo porque tenía experiencia de otros grupos, donde sólo se usaban materiales proporcionados por ella, y sabía que eso suponía una sobrecarga de trabajo que, con el número de horas que tenía ese año no podía asumir. Además, lo utilizaba como guía para programar los contenidos a impartir en cada clase, lo cual no conllevaba en absoluto que lo siguiese de manera estricta, pretendiendo hacer todas las actividades que incluía:

... es muy práctico... Es muy cómodo. Por lo menos tienes cosas para poder mandarles hacer y tú escoges las que te interesan. Este año, en 2º de la ESO, pues no tengo libro... No encontré ninguno adecuado para ellos. Y te digo que me vuelvo loca.... Es lo que te decía antes. No te puedes ni imaginar el trabajo que me supone tener que andar preparando el material para cada clase. También me ayuda mucho porque me voy guiando por él para saber qué es lo que voy a dar y así no tengo que preocuparme tanto. Miro lo que toca, los verbos, hablar del tiempo, presentarse, dar una opinión o lo que sea y lo adapto a mi manera. O sea, que lo uso como guía para ver lo que les tengo que explicar. Lo que te decía de las fotocopias que les doy este año a los de segundo, que me suponen un trabajo “de chinos”. (...) Y como este año ya te dije que doy muchas horas, pues me queda poco tiempo para prepararlas (Entrevista a la docente, págs. 395-396).

En realidad, no hacemos todas las cosas del libro. Lo que uso mucho son las cintas del método para las audiciones... En eso sí que está bien. Las canciones, sobre todo, les motivan y les entretienen mucho. Yo lo que hago es escoger de cada unidad las actividades que me parecen más fáciles, las que me parecen más adaptadas para el nivel que tienen. Además está el cuaderno de ejercicios, que es muy práctico. Les ayuda mucho a “machacar” lo que vemos en clase y a mí también, porque me facilita el trabajo. ¡Imagínate si tengo que ponerme a buscar para cada cosa que damos ejercicios de otro sitio! A mí me gusta hacer eso, pero da mucho trabajo. Este grupo de tercero es muy numeroso y, además, este año tengo muchos cursos (Entrevista a la docente, pág. 395).

Una segunda ventaja que presentaba el libro de texto frente a las fichas era que así se evitaba que el grupo se encontrase con un montón de hojas sueltas, que a menudo eran guardadas sin el debido orden o bien acababan extraviadas:

Además, yo creo que para los chicos tampoco está mal lo de tener el libro, porque las fotocopias a veces las pierden, y si no son muy ordenados, pues al final del curso se encuentran con un montón de hojas todas mezcladas (Entrevista a la docente, pág. 396).

4.5 La utilización de las fichas

Durante nuestras sesiones de observación del grupo de 3º tuvimos ocasión de comprobar que, con relativa frecuencia, la profesora distribuía fichas confeccionadas por ella o bien fotocopias extraídas de otras fuentes. Estos materiales constituían, por lo general, un complemento de las actividades que proponía el libro de texto. María nos confirmó este extremo, admitiendo que recurría a las fichas cuando le parecía que alguna cosa no estaba bien explicada o tratada, o bien consideraba que el grupo necesitaba practicar más. En su mayor parte, fichas y fotocopias contenían ejercicios gramaticales. Nuestra docente consideraba que eran especialmente necesarias para tratar, por ejemplo, la conjugación. La cuestión de los verbos revestía para ella una importancia capital:

Normalmente lo hago [*usar fichas y fotocopias*] cuando me parece que lo que viene en el libro no les llega y que necesitan practicar más, hacer más ejercicios. A veces también, cuando veo que una cosa no está muy completa en el libro y la encuentro mejor explicada en otro sitio, pues voy y se la fotocopia. Cuando tengo que meterme con los verbos, por ejemplo, siempre les doy hojas aparte con los modelos de las conjugaciones de los grupos y los auxiliares *avoir* y *être*⁵. En las hojas, pues suelo incluir algún ejercicio para que practiquen, de completar huecos, escribir las frases conjugando el verbo en una persona distinta, ... ¡Ya sabes la fama que tienen los verbos franceses! Como les cuesta mucho aprenderlos, no queda más remedio que practicarlos mucho. ¡Ni aún así hay manera de que les queden! (Entrevista a la docente, pág. 396).

En algunas ocasiones incluía las mismas actividades que aparecían en el libro de texto introduciendo alguna variación con el fin de que les sirviese de repaso:

A veces, cojo las frases de los ejercicios o los textos que vienen en el libro y les quito algunas palabras para que completen los huecos, o sea, para que les sirva

⁵ *Avoir* = haber o tener; *être* = ser o estar.

de repaso de lo que vimos. Eso lo hago mucho con las canciones. Copio la letra con huecos para que los rellenen mientras las oímos. También hago fotocopias de ejercicios de otros libros para practicar las estructuras gramaticales que vimos, les mando reescribir frases utilizando construcciones diferentes, y todas esas cosas. ¡Vamos! que hago lo normal, nada del otro mundo... Lo que hacemos todos los profesores de idiomas... (Entrevista a la docente, pág. 396).

4.6 Las tareas preferidas por el alumnado

María tenía muy claro que las canciones constituían la actividad favorita de su grupo, algo que corrobora las afirmaciones efectuadas por nosotros en el apartado correspondiente a “La perspectiva del aula”. La docente consideraba las audiciones como una buena práctica para familiarizarse con los sonidos franceses. También confirmó lo que nosotros habíamos deducido en nuestras observaciones: que las utilizaba como elemento de relax o actividad de distensión, recurriendo muchas veces a ellas cuando faltaban unos instantes para acabar la clase. Al hablar de las actividades de escucha se refería a las que venían en el libro de texto, en una sección de cada unidad que llevaba por título *Sons et rythmes*⁶, donde figuraban canciones, textos rimados, poemas, refranes, etc.:

Lo que más le gusta son las canciones. Les encanta escucharlas varias veces hasta que las aprenden de memoria. A mí me parece que es un ejercicio muy bueno para “hacer oído”. Se acostumbran a la pronunciación francesa, a la entonación, a la musicalidad de la lengua ... Si te fijas, las unidades del libro traen muchas canciones. Siempre viene una parte que se llama *Sons et rythmes*. Trae canciones, refranes, textos rimados, pequeños poemas... Escuchamos varias veces las grabaciones de la cinta y luego tratamos de repetirlas con la cinta de fondo o sin ella, (...). Casi todos los días, al final de la clase, como están muy cansados, pues aprovecho para “rellenar” el tiempo que queda hasta que toca el timbre. Me lo piden ellos. Las canciones me ayudan mucho a hacer las clases más llevaderas. Siempre me están: “Profe, ¿por qué no nos pones otra vez la canción?”, “Profe, queremos oír la canción del vampiro”. (...) Aparte de las que vienen en el libro, yo les llevo también otras canciones y entonces hacemos una *exploitation*⁷. Ya sabes, les explico el vocabulario y las estructuras gramaticales y luego hacemos ejercicios sobre ellas (Entrevista a la docente, págs. 400-401).

⁶ *Sons et rythmes* = Sonidos y ritmos.

⁷ *Exploitation* = explotación.

Nuestra docente no dudó un momento en señalar como actividad que “horrorizaba” a la clase los dictados. Además, era consciente de que tampoco les gustaba nada hacer ejercicios que tuviesen que ver con la conjugación de los verbos, a pesar de que ella consideraba estas cuestiones gramaticales como algo absolutamente prioritario en sus clases. Tenía muy claro que el grupo tenía que aprender, al acabar el curso, el presente de indicativo y el imperativo, así como los verbos auxiliares y los principales verbos irregulares. Se daba cuenta, no obstante, de las dificultades que la realización de este tipo de actividades conllevaba para el alumnado:

Les horrorizan los dictados. Si por mí fuera, haría dictados con más frecuencia, porque es importante que aprendan a escribir bien las palabras. Cuando te hablo de los dictados, no me refiero a textos complicados o literarios, de esos que se hacían antes en Bachillerato, sino a dictarles frases sencillas, frases que tienen que ver con lo que estamos haciendo ese día en clase. Pero les gustan tan poco (...) que últimamente “paso”. ¡Es que ponen muy mala cara! ¡Hasta parece como si les costara coger el papel! Tampoco les gustan nada los ejercicios de verbos. Les resulta muy difícil aprenderse las terminaciones y, sobre todo, darse cuenta de que no se pronuncian algunas letras, aunque estén escritas. Lo que les gusta es recitarlos, ¡vaya!, empezar a conjugarlos en voz alta todos juntos. Pero el problema es que cuando lo hacemos, muchos no están mirando por el libro, no se fijan cómo se escriben las personas, y así, pues no hay manera. ¡Y eso que saben que en el examen les voy a poner verbos! Se lo digo un millón de veces, que el que quiera aprobar tiene que hacer bien los verbos, pero como si nada ... (...) Ya ves que este año sólo damos el Presente de Indicativo y el Imperativo, *avoir* y *être*⁸ y los modelos de conjugación regulares de los distintos grupos de verbos (...) De los irregulares, nada más que les explico los más usados, como *aller*, *faire*⁹, ... Me paro bastante en los verbos pronominales porque son muy útiles para expresar acciones cotidianas. Pero... lo que te digo, que les cuesta muchísimo aprenderlos (Entrevista a la docente, pág. 401).

4.7 El papel de los contenidos socioculturales: ¿Algo importante?

Las concepciones de María, nuestra docente, sobre el modo en que pensaba debían tratarse las cuestiones socioculturales en el grupo de 3º de ESO ponían de manifiesto que,

⁸ *Avoir* y *être*: Verbos auxiliares que significan, respectivamente, *haber o tener* y *ser o estar*.

⁹ *Aller* = ir; *Faire* = hacer.

para ella, éstas no constituían un objetivo prioritario de sus clases. Pese a reconocer que les hablaba a menudo de Francia en clase y que le encantaba hacerlo, admitía que trataba estas temáticas esporádicamente, según iban surgiendo en el desarrollo de la clase y de manera poco profunda, sin pararse demasiado, principalmente debido a la falta de tiempo. Reconocía que procuraba contarles todo tipo de chistes y anécdotas conocidos, así como que efectuaba comentarios sobre dibujos y fotografías que venían en el libro de texto, más que nada de sitios turísticos o lugares famosos y de vez en cuando llevaba alguna canción para trabajar sobre la letra. Ella misma insistía en afirmar que era imposible enseñar una lengua sin referirse a las costumbres, modo de vida y a la cultura en general del país:

Entrevistadora: (...) ¿cómo crees que deben tratarse los contenidos socioculturales en una clase como la de tercero de ESO? Me refiero a todas las informaciones relacionadas con el modo de vida, las costumbres y la cultura de Francia y los países de habla francesa.

María: No sé si te parecerá una barbaridad lo que te voy a decir, pero... no me preocupo demasiado por esas cosas... ¡Bueno!, creo que no estoy diciendo lo que pienso de verdad ni tampoco lo que hago. En realidad, yo les hablo mucho de Francia y me encanta hacerlo. Cuando se enseña una lengua, es inevitable referirse a las diferencias que existen en el modo de vida y las costumbres entre Francia y España. Todos los profesores lo hacemos y, además, normalmente nos gusta mucho hacerlo. Si aparece alguna foto en el libro, por ejemplo, de un personaje conocido o de un lugar importante, que es muy famoso por algo, pues siempre me paro a explicárselo un poquito. (...) Una cosa en la que me paro bastante en clase es en los distintos registros de lengua. Cuando hablamos de los saludos, les explico la diferencia que hay entre el saludo habitual de cortesía, *¡Bonjour!*, y el *¡Salut!*¹⁰, que se usa más familiarmente, para dirigirnos a alguien con quien tenemos amistad... También les insisto mucho en explicarles la diferencia entre *tu* y *vous*¹¹. Ya sabes que los franceses son mucho más reacios a “tutear” a la gente si no la conocen bastante. Lo normal es que usen *vous* mucho más que nosotros. Siempre les digo que si un día van a Francia, tienen que tener cuidado con eso, igual que con lo de las palabras que tienen una forma parecida en francés y en español y, sin embargo, significan cosas distintas. Hay algunas cosas que les cuesta bastante captar, como es el uso familiar de *on* como equivalente de *nous*¹². Yo creo que estos temas también se pueden considerar como socioculturales (Entrevista a la docente, págs. 397-398).

¹⁰ *Bonjour* = ¡Buenos días!; *¡Salut!* = ¡Hola!

¹¹ *Tu* = tú y *vous* = usted.

¹² *Nous* = nosotros, -as.

... cuando enseñas una lengua, es inevitable hablar del país donde se habla. Necesitas hacerlo para que entiendan muchas cosas. (...), no te queda más remedio que hablar de la cultura del país, de las diferencias... De las costumbres y del modo de vida del país les hablas siempre. No lo puedes evitar. A mí me gusta, de vez en cuando, contarles pequeñas anécdotas o chistes conocidos. Además, en el libro siempre vienen dibujos y fotografías de monumentos, lugares famosos, ciudades, y yo me paro a explicarles muchas cosas. ¡No todas, claro!, porque la verdad es que no hay tiempo. Y tengo que reconocer que tampoco trato estos temas a un nivel muy profundo porque en los niveles de iniciación, como el de este grupo de la ESO, pues no me parece prioritario. Decirles algo sí, pero tampoco mucho. Hay veces que les llevo yo alguna canción para explotarla y les explico quién canta, les hablo de otras canciones conocidas que tiene, de por qué es famosos... ¡Vamos!, lo que te decía antes..., que no puedes enseñar una lengua extranjera sin hablar del país (Entrevista a la docente, págs. 398-399).

Su principal guía, a la hora de incluir explicaciones socioculturales en la clase, era, una vez más el libro de texto. No consideraba, por otra parte, que debiesen abordarse como si se tratase de temas y tampoco pensaba que exigiesen una programación o planificación previa, a diferencia de lo que ocurría con la gramática o las estructuras lingüísticas:

Lo que no hago es coger y decirles como si fuese un tema “hoy vamos a hablar de las diferencias entre la escuela en Francia y España”. Eso no. Para los contenidos culturales, suelo guiarme por las informaciones que viven en el libro de texto. A veces, con lo que trae me llega... Incluso hay cosas que ni siquiera las trato; otras, en cambio, pues a lo mejor las amplío. Depende. En realidad, yo creo que las informaciones culturales van saliendo según vas dando la clase... No es lo mismo que las explicaciones de gramática, las funciones o las estructuras gramaticales que vas a trabajar cada día, que tienen que estar mucho más planificadas, seguir una progresión... Ahí sí que tienes que tener claros los contenidos. Lo de las explicaciones sobre el país es mucho más abierto... Tienes más libertad para dar o no un tema..., para tratar o no una cuestión concreta (Entrevista a la docente, págs. 399-400).

Consideraba, por otra parte, que la inclusión de explicaciones de este tipo en las clases contribuía a distender la mayor densidad de las aclaraciones gramaticales, mostrando generalmente el alumnado un interés importante por conocer cosas sobre Francia:

En general, a los “rapaces” les gusta que les expliques cosas de Francia, aunque a veces hagan comentarios del tipo “¡Joba, mira que son raros los franceses! ¡Tienen cada cosa!” Lo dicen mucho cuando hablamos de la manera

en que dividen el día. Ya sabes, eso de que por la tarde, según la hora, se diga *l'après-midi, le soir*, y que lo de *la nuit* sólo lo usan para decir *Bonne nuit!* ... Les chocan mucho los horarios de las comidas y muchas veces comentan que debe de ser aburridísimo eso de levantarse tan temprano y de acostarse antes. Prefieren el horario de aquí. Hay cosas que les encantan. Cuando les hablas de París, por ejemplo, te das cuenta de que tienen un concepto muy idealizado de la ciudad, siempre piensan en la Torre Eiffel. A mí me parece que tiene que ser por lo que oyen en los medios, sobre todo en la televisión, y también en las películas... (Entrevista a la docente, pág. 397).

Sin embargo, pese a sus afirmaciones referidas a que le complacía hablar de las costumbres y del modo de vida en Francia, a la hora de la verdad, lo que más le importaba era que el grupo fuese capaz de expresarse en francés, de decir cosas, en definitiva, que adquiriese una competencia comunicativa. Tenía así una concepción utilitarista del aprendizaje de la lengua, pensando en que el alumnado pudiese servirse de ella en caso de un viaje a Francia y utilizarla en situaciones de la vida cotidiana. Para ella, lo principal era que aprendiesen a reservar una habitación en un hotel, llamar por teléfono, sacar un billete, pedir una comida en un restaurante, o preguntar una dirección. Era consciente de que exigir al grupo un nivel de competencia a nivel escrito quedaba un poco fuera de lo que era posible conseguir con sus clases:

Si tengo que serte sincera, a mí, lo que más me importa es que acaben el curso siendo capaces de decir alguna cosa, que si un día van a Francia, pues que sepan desenvolverse mínimamente en distintas situaciones de la vida cotidiana. Más que nada, que logren hacerse entender: que sean capaces de sacar un billete, de reservar una habitación en un hotel, de pedir una consumición en una cafetería o una comida en un restaurante, que sepan llamar por teléfono, preguntar por una dirección ... cosas de ese tipo. En la escrita, me importa que sean capaces de comprender textos sencillos, carteles, indicadores, rótulos, ..., incluso los titulares de una revista o un periódico, el título de una canción, ... Sólo pretendo darles unas nociones muy elementales para que después el que quiera profundice y siga estudiando Francés cuando haga Bachillerato. Donde les veo más problemas es en la escritura. Me gustaría que pudiesen escribir una carta a un amigo, o a una empresa para pedir trabajo, pero... eso es mucho pedirles ... De momento, con que sean capaces de traducir al francés frases o textos con vocabulario elemental, del de todos los días, pues ya me doy por satisfecha... (Entrevista a la docente, pág. 398).

4.7.1 Los contenidos trabajados durante el curso

Preguntada por las informaciones relacionadas con el modo de vida y las costumbres tanto propias de Francia como referidas más genéricamente al mundo francófono que se habían trabajado durante el curso, María se remitía, de manera casi inconsciente, a las que venían en el libro de texto *Action! 1*. Los temas que iban mencionando se correspondían, efectivamente, con lo que pudimos observar en las sesiones de clase a las que asistimos. Además, posteriormente, encontramos la huella de estos conocimientos en las entrevistas realizadas al alumnado, que se acordaba de muchos de ellos:

Me iba guiando un poco por los temas que venían en *Action!* Ahora no me acuerdo de todos de memoria, pero, si pienso en el libro, puedo decirte más o menos las cosas más importantes que vimos. Al principio tratamos de los saludos, más formales, menos formales, y también las fórmulas de cortesía, lo de pedir una cosa “por favor”, y eso. También vimos productos típicos franceses, pero que son conocidos y consumidos en España, como el *croissant*, la *baguette*¹³, los *crêpes*, los gofres, el *camembert*... (Entrevista a la docente, pág. 402).

Entre los personajes famosos, recordaba haber hablado de Luis XIV, Céline Dion, Astérix y Obélix, Tintín o Carolina de Mónaco:

María: ... Hablamos de algunos personajes famosos cuando aprendimos cómo presentarse y cómo identificar a alguien. Que me acuerde ahora, Luis XIV, que aparecía en una viñeta dibujado con un bocadillo pronunciando la famosa frase *L'État, c'est moi!*¹⁴

Entrevistadora: ¿Y les explicaste algo de él?

María: Muy por encima. Les dije que era un rey que tenía poderes absolutos y que durante su reinado Francia había sido muy importante en el mundo. No sé si les comenté algo más.

Entrevistadora: ¿De qué otros personajes famosos franceses o francófonos recuerdas haber comentado algo?

María: Pues... de Céline Dion, que la conocen todos, aunque sobre todo porque canta en inglés. Muchos no sabían que era canadiense y que cantaba

¹³ *Baguette* = Barra de pan estrecha y muy alargada considerada como típicamente francesa.

¹⁴ *L'État, c'est moi!* = El estado soy yo. La frase es efectivamente atribuida a Luis XIV, conocido como Luis el Grande, y simboliza el absolutismo que caracterizó a la monarquía francesa durante su reinado.

también en francés. (...) También comentamos algo de Napoleón, lo de que había nacido en la isla de Córcega. Venía una foto en el libro. Como personajes de ficción, me acuerdo que hablamos de Astérix y Obélix. La mayoría de la clase ha leído algún libro de sus aventuras, o por lo menos se conocen la historia, saben que luchaban contra los romanos porque no querían que conquistaran Francia. Pero les suena sobre todo por la película de Gérard Depardieu y Laetitia Casta. Otro de los personajes de cómics franceses que también les suena, pero menos, es Tintin. La verdad es que cuando hablamos de personajes conocidos, comentamos así por encima qué es lo que los ha hecho famosos. Tampoco es que digamos mucho de ellos. Más que nada yo utilizo esas referencias como un elemento de motivación, para distender la clase. Se lo explico muy sencillito y les encanta" (Entrevista a la docente, págs. 402-403).

Aparte de los personajes famosos, María recordaba haber tratado diversos temas socioculturales, entre otros:

- la escuela en Francia, comparándola con la española:

En el *Dossier 1* tratamos de la escuela en Francia. Vimos que los cursos siguen una ordenación diferente a la española, que van al revés, del más alto, que corresponde al nivel inferior, al más bajo, que es el superior. Luego les comenté un poco cuál era la estructura del sistema educativo francés. También leímos un ejemplo de horario de clases de secundaria para que vieran las materias que dan allí. Hablamos de que el curso escolar empieza antes allí que aquí, y que los períodos de vacaciones son un poco distintos. Ellos siempre te dicen que prefieren el calendario escolar de aquí. Otro tema que tratamos fue el de las vacaciones, cómo pasan las vacaciones las familias francesas, qué hacen los chicos en verano... (Entrevista a la docente, pág. 403).

- la geografía de Francia:

En el primer trimestre les llevé una fotocopia con un mapa de Francia. Traía los nombres de las principales ciudades y dibujos al lado que representaban lo que las hacía famosas o conocidas: París, la Torre Eiffel, el Sena, Burdeos, Marsella, Cannes... También vimos los países con los que limitaba y los macizos montañosos más importantes. En el libro viene también un mapa de Francia y lo trabajamos bastante. Les gusta mucho que les hables del *Futuroscope* de Poitiers, de los parques temáticos, como *Eurodisney* en París, el parque de Astérix y Obélix en Bretaña... Son cosas que les suenan (Entrevista a la docente, págs. 403-404).

- informaciones que venían en el libro de texto sobre el número de habitantes de

Francia, la capital, los principales símbolos del país y la Unión europea, que reconocía haber tratado muy por encima:

Y así, pues cosas que hayamos visto de Francia..., sobre todo comentamos lo que viene en el libro: el número de habitantes que tiene, que es un país muy cosmopolita, donde vive gente de muchas nacionalidades... Nos paramos bastante en algunos símbolos del país: los colores de la bandera, el gallo, la moneda francesa... Para explicarles lo del gallo, siempre les digo que es el emblema francés por excelencia. Entonces, un poquito por encima, pues hablamos del pueblo galo y del nombre primitivo de Francia, que era La Galia antes de que la conquistaran los romanos. Cuando aparece el gallo, les digo que se acuerden de un equipo de fútbol francés, el *Paris-Saint Germain*. Ese les suena a todos, así que entonces aprovecho también para hablarles de una marca de ropa deportiva, de tenis, bolsas de deporte, camisetas... que la mayoría conoce, *Le coq sportif*. Por eso les digo que el símbolo del fútbol francés es el gallo. ¡Ah! Ahora que me acuerdo, este año también hablamos un poquito de la Unión Europea. Comentamos que la sede del Parlamento europeo está en Estrasburgo, que el símbolo de los países de la Unión es la bandera azul con las estrellas, que la moneda comunitaria es el euro... Lo normal es que el tema de la Unión Europea lo hayan dado en Sociales y yo no suelo entrar casi en él porque no hay tiempo (Entrevista a la docente, pág. 404).

Cuando preguntamos a la docente de qué países de habla francesa, dejando a un lado Francia, efectuaba comentarios en sus clases, ésta nos manifestó claramente que, habitualmente, solía referirse a algún mapa dedicado a la expansión de la lengua francesa. Sin embargo, reconocía que era un tema en el que el alumnado se perdía mucho debido a su falta de conocimientos geográficos. Como mucho, a éste podía hablársele de Canadá, y zonas francófonas de países europeos como Suiza, Bélgica, Luxemburgo, Andorra o Mónaco. Ella misma reconocía sus limitaciones en cuanto a conocimiento profundo de otras zonas del mundo donde se hablase francés. Se trataba, una vez más, de un tema que era visto sólo “de pasada”, por aquello de que tuviesen una ligera noción de que el francés se hablaba en muchas partes del mundo, sin poder ni aspirar a entrar en mayores profundidades. La propia docente reconocía la pobreza de las informaciones incluidas en el libro de texto, que solían ser muy esquemáticas, limitándose a ofrecer el mapa del mundo con los nombres de los países, pero nada más:

Casi todos los libros de primero suelen traer un mapa con los países donde se habla francés en el mundo. En *Action 1!* también viene el tema de la

francofonía, pero muy por encima, trae muy poquita información. Eso también lo vimos este año, pero sólo leímos el texto del libro. Otros años llevo a clase un mapa del mundo para que vean los países francófonos. (...) De todas maneras, ahí se pierden mucho. No saben muy bien dónde se habla francés y la verdad es que no me extraña, porque casi no lo sé ni yo. No me refiero a Suiza, Bélgica, Canadá, Luxemburgo, Andorra, Mónaco... Esos lógicamente sí que los controlo, pero de África o de otros continentes..., pues tengo mucha menos idea. Algunos me suenan, como el antiguo Congo belga, y también los del norte de África, Marruecos, Argelia, Túnez..., pero del resto no tengo mucha idea..., sólo conozco la Polinesia francesa y algunas islas. Yo procuro que se queden con los nombres de los países de Europa donde se habla francés, que les suene Bélgica, Suiza, Mónaco..., y luego les aclaro un poco “de pasada” que algunas zonas de Canadá son francófonas y que en muchos países de África se habla francés. Pero ya te digo..., lo vemos un poco “por encima”. Me interesa, más que nada, que se queden con la idea de que el francés no sólo se habla en Francia, que es una lengua importante. Con dos horas a la semana que tenemos, no tienes tiempo de pararte mucho más. Si lo piensas bien, son bastantes cosas las que tratamos (Entrevista a la docente, págs. 404-405).

5. LA VISIÓN DEL GRUPO: EL FRANCÉS, FRANCIA Y OTROS PAÍSES DE HABLA FRANCESA

Las entrevistas grupales realizadas al alumnado del aula de 3º ESO donde se desarrolló nuestra investigación nos permitieron indagar en las informaciones culturales que éste poseía sobre Francia y otros países de habla francesa. A través de ellas pudimos, igualmente, conocer cuáles eran las fuentes de procedencia de esas informaciones, escolares o extraescolares y, finalmente, cuáles eran sus opiniones sobre la materia que estaban cursando y sus actitudes hacia la misma. En este apartado incluimos, agrupados por categorías, los principales resultados que se desprenden de las citadas entrevistas grupales (4 en total, en grupos de 4 estudiantes) atendiendo al esquema seguido para la codificación del contenido de éstas, expuesto ya con anterioridad.

5. 1 Contactos previos con la lengua/cultura francesa

5.1.1 Con la materia Francés como Segunda Lengua Extranjera

Todo el grupo había estudiado Francés el año anterior, en casi todos los casos en el

mismo centro (Entrevista grupal nº 1, pág. 303; Entrevista grupal nº 2, pág. 332; Entrevista grupal nº 3, pág. 348; y Entrevista grupal nº 4, pág. 369).

5.1.2 Estancia en países de habla francesa

El grupo, en conjunto, tenía escasa experiencia de estancias en países de habla francesa y sus recuerdos eran poco relevantes. Sólo un alumno que conocía también Francia había nacido en Suiza y vivido allí hasta los nueve años. Sin embargo, su presencia en el aula no era utilizada por la profesora como fuente para que aportase sus conocimientos al resto del grupo. Dos alumnas habían estado en Francia. Una de ellas, nacida en Inglaterra, sólo de paso hacia España y la otra cuando era muy pequeña. Finalmente, otro alumno había viajado a Andorra cuando tenía seis o siete años, si bien no se acordaba de nada porque era muy pequeño. Sorprendentemente la mayoría de los miembros del grupo no habían salido nunca de España. Sus contactos con el extranjero se reducían a Portugal.

E: ¿Alguno de vosotros o de vosotras estuvo alguna vez de viaje o viviendo en algún país donde se habla francés?

David: En Francia estuve.

E: Tú estuviste en Francia y ¿además?

David: Nací en Suiza.

E: ¿Y los demás?

Paula: Yo sólo fui a Portugal.

Jorge: Yo a Andorra.

E: Y se hablaba francés allí, ¿no? ¿Y qué recuerdas de Andorra?

Jorge: Ya muy poco porque fui hace mucho tiempo. Tendría yo seis o siete años. Estuve de vacaciones.

E [a David]: ¿Y tú que recuerdas de Francia?

David: Los hoteles.

E: ¿Y qué tenían los hoteles franceses?

David: Que son muy lujosos.

E: Y de Suiza, ¿qué es lo que más recuerdas?

David: Los amigos.

E: Ibas al colegio allí, ¿no?

David: Sí.

Teresa [a David]: ¿Te sigues hablando con ellos?

David [a Teresa]: Por carta.

E: ¿Y vosotras?

Teresa: Nada, no. Feáns.

Paula: Y Mesoire.

E: Feáns y Mesoíro, nada más. O sea, que no habéis salido...

Paula: Yo fui a Portugal.

E: ¿Y tú Teresa?

Teresa: Yo no salí de aquí, no.

E: Nunca saliste de aquí. ¿Ni a Portugal siquiera?

Teresa: No. (Entrevista grupal nº 1, págs. 306-307)

E: ¿Alguno de vosotros estuvo alguna vez en algún país donde se hable francés?

Sonia: Sí, en Francia.

Laura: En Francia.

Isabel: Yo no.

Antonio: Yo tampoco.

E: Ahora la pregunta se dirige a Sonia y a Laura, que son las que estuvieron fuera. ¿Qué es lo que más recordáis de cuando estuvisteis en Francia?

Sonia: Yo no mucho, porque pasé de Inglaterra a España y de Inglaterra a Francia.

E: ¿Naciste en Inglaterra?

Sonia: Sí.

Laura: Yo no recuerdo mucho porque era pequeña.

E [a Laura]: ¿Con quién fuiste allí?

Laura: Con mis tíos, y luego estaban allí mis hermanos y tengo familiares allí. (Entrevista grupal nº 2, pág. 334)

5.1.3 Contacto con gente originaria de/que haya vivido en países francófonos

Todo el grupo había mantenido contacto más o menos directo con gente residente en u originaria de un país de habla francesa. En algunos casos tenían familiares como tíos o primos en Francia, Suiza e incluso Argelia; en otros conocían a vecinos que en su día habían marchado como emigrantes a Suiza, retornando posteriormente. En conjunto, no habían tenido demasiadas ocasiones de trabar amistad con jóvenes de su misma edad fuera de su propio compañero de clase suizo, al que siempre citaban. Aparte de éste, sólo dos alumnos habían conocido a algún chico o chica francófono.

Los conocimientos acerca de países de habla francesa adquiridos por el alumnado a través de todas estas relaciones eran poco importantes, incluso en el caso de aquellos que tenían familia directa viviendo allí en ese momento.

E: [...] ¿Y tenéis familiares o vecinos que hayan vivido en Francia o en otro país donde se hable francés?

Jaime: Sí. Mi padre habla francés y mi tío trabaja en Argelia, creo.

E: ¿En qué trabaja?

Jaime: En *Dragados*... y mi tía es francesa.

E: Dices que tu tía es francesa.

Jaime: No, nació aquí, pero tuvieron allí a mi prima.

E: ¿En Francia o en Argelia?

Jaime: En Francia.

E: Y ahora tu tío trabaja en Argelia. ¿Mantienes relación con tus tíos? ¿Qué cosas te cuentan de Francia o de Argelia? ¿Te ha hablado alguna vez tu tío de Argelia?

Jaime: Sí.

E: ¿Y qué cosas te cuenta?

Jaime: Los moros.

Todo el grupo: [Risas].

E: ¿Los moros? Explicate.

Jaime: Pues me habla de ellos. Y a lo mejor me dice palabras. Me dice, por ejemplo, tal, pues así se dice en francés.

E: Así se dice en francés...

Jaime: Así dicen los argelianos [*sic*].

E: ¿Recuerdas que te haya comentado alguna cosa relacionada con la forma de vida allí?

Jaime: No me acuerdo.

E: ¿Y los demás? ¿Tenéis familiares o amigos que hayan vivido en Francia o en algún país donde se habla francés?

Adrián: No.

Olalla: Yo tengo unos vecinos suizos, pero no tengo trato con ellos. Sé que son mis vecinos, los saludo y nada más. (Entrevista grupal nº 4, págs. 370-371)

E: ¿Y sueles tener contacto con tus familiares?

Laura: Sí.

E: ¿Y qué te cuentan de allí cuando hablas con ellos?

Laura: De Francia nada, porque vienen muy pocas veces aquí y hacemos una fiesta con toda la familia y nos reunimos, pero... lo que tengo son primos. Y están casados con mujeres de allí, francesas, y tienen niñas. Pero yo con ellas no tengo demasiado contacto. Son más pequeñas que yo.

E: Pero podía ser que te contaran cosas, a lo mejor...

Laura: La madre está intentando hablar español, aprendiendo, para cuando venga aquí, pero por ahora...

E: ¿Quieren venirse para aquí?

Laura: No, pero para cuando vengan de vacaciones, porque la familia de aquí todos hablan castellano. No saben francés. (Entrevista grupal nº 2, págs. 334-335)

5.2. Motivaciones/actitudes hacia el aprendizaje del Francés

5.2.1 Razones de la elección de la materia

Los cuatro grupos entrevistados coincidieron en destacar que el curso pasado, cuando estaban en segundo, la materia era obligatoria, ya que el centro no les ofertaba como optativa

ninguna otra. La principal razón para elegirla en tercero era que la encontraban más fácil o atractiva que las optativas alternativas (Iniciación Profesional a la Mecánica y Peluquería). Sólo tres alumnos, dos chicos y una chica manifestaron tener un interés especial en aprender otra lengua. El alumno suizo, por su parte, apuntaba que no deseaba olvidarla.

E: Bueno, os voy a hacer una primera pregunta. ¿Todos vosotros habíais estudiado francés el año pasado?

Als: Sí.

E: Bien, ¿y por qué la elegisteis el año pasado?

Teresa: El año pasado fue obligatoria, no fue optativa. La elegimos este año porque el año pasado, al tenerla, preferíamos hacer los años seguidos y así, en 4º, poder o elegir otra vez Francés o coger otra optativa y hacer los años todos seguidos. No saltar uno y para el año tener que coger otra vez Francés.

Paula: Pues yo lo elegí porque así, si tengo principios, pues luego puedo estudiar y me puede servir para un trabajo.

Jorge: Pues porque me gusta el francés.

E: ¿Y por qué te gusta el francés?

Jorge: Pues para saber más cosas.

E: ¿Prefieres estudiar francés en vez de otras cosas?

Jorge: Pues sí. Aparte de Naturales, los idiomas es lo que más me gusta.

E: Te gustan mucho los idiomas en general. ¿Y hay alguien de tu familia que haya estado por ahí o algo?

Jorge: Pues... no precisamente, pero... mi madre que es profesora y sabe muchas cosas, me dice y me gustaría.

E: ¿Todos estabais aquí el año pasado?

Als: Sí.

Jorge: No, yo no. Yo venía del *Otero Pedrayo*.

E: David sí que estaba aquí el año pasado, ¿verdad que sí? ¿Y tú, por qué la escogiste el año pasado?

David: Para no olvidarlo.

E: ¿Dónde estuviste viviendo tú antes?

David: En Suiza. Nueve años.

E: ¿Naciste allí?

David: Sí. (Entrevista grupal nº 1, págs. 303-304)

5.2.2 ¿Reelección?

Algo más de la mitad del grupo tenía claro que no iba a volver a escoger Francés en cuarto, ya que preferían otras optativas. El resto se repartía entre los indecisos, que la elegiría o no dependiendo de las opciones que se les ofertasen, y los que tenían muy claro que querían continuar estudiándola, sobre todo si seguía dándoles clase la misma profesora.

E: ¿Y pensáis volver a elegirla el año que viene?

Paula: Yo sí.

Teresa: Yo también, y sobre todo si está esta profesora.

E: ¿Por qué?

Teresa: Porque es muy buena y nos cae muy bien a todos. Es muy simpática y enseña bien.

E: ¿Y Jorge y David, qué pensáis?

David: Yo también.

Jorge: Yo también la pienso elegir el año que viene.

E: No suspende mucho la profe...

Paula: No. Además sus clases son ligeritas. No te da todo. Vamos, te va machacando cada cosa. Y más vale que te explique poco pero bien.

Jorge: No es como otros. No se enrolla.

E: Os es más amena, digamos, ¿no? Se os pasa más rápido el tiempo.

Teresa: Sí, porque nos pone música. Lo pasamos bien con las canciones. No es causa de diversión las canciones, pero también aprendemos canciones en francés. También nos distrae. (Entrevista grupal nº 1, págs. 304-305)

5.2.3 Utilidad futura

Las opiniones del alumnado acerca de la utilidad de aprender una segunda lengua extranjera se articulaban en torno a dos tipos de justificación. La primera, de carácter pragmático, apuntaba a la importancia de conocer lenguas extranjeras para encontrar trabajo con mayor facilidad, especialmente si se trabajaba cara al público. La segunda, más orientada hacia el enriquecimiento personal, destacaba el valor de las lenguas como instrumento que posibilita la comunicación con más personas en el mundo.

E: En cierto modo algunos ya me habéis dado respuesta a esta pregunta que os voy a hacer ahora. ¿Vosotros para qué creéis que os puede valer aprender una Segunda Lengua Extranjera -que en vuestro caso es el Francés- el día de mañana?

Sonia: Para saber andar por el mundo.

Laura: Para viajar y conocer a gente nueva y si quieres puedes quedarte a trabajar allí porque ya sabes la lengua y te dominas.

Isabel: Está bien para comunicarse con más gente. Cuantas más lenguas mejor.

Antonio: Yo, para saber más lenguas.

[Risas de los compañeros y compañeras] (Entrevista grupal nº 2, págs. 333-334).

E: ¿Y para qué creéis que os puede servir a vosotros el día de mañana aprender una Segunda Lengua Extranjera?

Tania: Pues para poder tener más riquezas en lenguas y poder comunicarnos con las personas.

Arturo: Para encontrar trabajo fácilmente, supongo.

Marcos: Por si tenemos que ir a Francia, a buscar trabajo o algo.

Miguel: Yo creo que lo más importante es para el trabajo. (Entrevista grupal nº 3, pág. 350)

5.2.4 El francés frente a otras lenguas extranjeras

5.2.4.1 Justificación de la optatividad

Existía una coincidencia entre los distintos grupos en señalar la mayor importancia del inglés, que sería la lengua más hablada.

E: ¿Por qué creéis que el Francés es una materia optativa y no es obligatoria? Aunque para vosotros el curso pasado haya sido obligatoria, lo cierto es que este año la podíais elegir o no. ¿Por qué creéis que es optativa?

Olalla: Porque a lo mejor no es tan importante.

E: ¿Tan importante como cuál?

Todo el grupo: Como el inglés.

Iván: Por las salidas.

E: ¿Por las salidas?

Iván: Sí, porque da más salidas el inglés.

Olalla: Porque el inglés se habla en más zonas. (Entrevista grupal nº 4, págs. 369-370)

5.2.4.2 ¿Otra lengua extranjera como optativa?

El hecho de tener ya conocimientos del idioma francés condicionaba el que la clase se plantease la posibilidad de cursar otra lengua extranjera en su lugar. Sólo un alumno declaró que escogería portugués si se le ofertase, ya que había nacido en Brasil y esa era su primera lengua. El resto mostraba una preferencia hacia el francés, que les parecía más fácil y del que valoraban, además, su semejanza con el español y la proximidad entre España y Francia.

E: Ahora imagináros que en el centro se os diera la posibilidad de escoger una Segunda Lengua Extranjera que no fuese el Francés. Imagináros que pudiérais escoger entre Alemán, Ruso, Portugués, ... y que entre ellas estuviera el Francés también. ¿Seguiríais escogiendo Francés o pensaríais en hacer otra?

Sonia: El francés o el alemán.

E: Si tuvieses posibilidades de estudiar alemán, ¿lo cambiarías?

Sonia: Puede.

Laura: Yo francés.

Isabel: Yo también.

Antonio: Sí, porque es más fácil.

Laura: Claro, porque el país está más próximo. Está más cerca de nosotros y es más fácil, para mí, por lo menos. Se parece más a nuestra lengua que el alemán. (Entrevista grupal nº 2, pág. 334).

E: Imaginaros ahora que en vuestro Instituto como Segunda Lengua Extranjera os dieran la posibilidad de estudiar más lenguas que el Francés, ¿seguiríais escogiendo Francés o elegiríais otra?

Tania: Yo cogería igual Francés.

E: Tú preferirías Francés, y no Alemán o Portugués...

Tania: Sí, porque ya la conozco. Tengo unos principios.

Arturo: No sé lo que haría si me dieran la oportunidad de coger otra. Pero supongo que cogería Francés lo mismo, porque como ya tengo los otros tres años...

E: Ya. ¿Y si no supieras nada de Francés?

Arturo: Cualquiera. Me daría igual Francés que Alemán.

E: ¿Y Marcos?

Marcos: Yo no. Yo escogería Portugués porque es mi primera lengua.

E: ¿Naciste en Portugal?

Marcos: En Brasil.

E: Entonces lo hablarás muy bien, ¿no?

Marcos: Sí.

E: ¿Qué dice Miguel? ¿Qué piensas?

Miguel: Yo supongo que escogería Francés porque es..., no sé, me parece una lengua no difícil. Bueno, sin llegar a fácil, pero... (Entrevista grupal nº 3, pág. 350)

5.3 Conocimiento general sobre Francia: imágenes, representaciones y concepciones¹⁵

5.3.1 Una visión esquemática

Las cinco o seis primeras palabras que venían a la mente del alumnado al pensar en un país de habla francesa remitían siempre a informaciones relacionadas con Francia, excluyendo la mención de otros países. Estas informaciones pueden ser clasificadas en varios subgrupos:

- ciudades, monumentos y lugares de interés turístico;
- personajes famosos;
- cultura y deporte;
- símbolos;
- palabras francesas¹⁶;
- algunas de difícil clasificación.

En el Cuadro 8.3, ofrecemos la distribución de las respuestas de la clase. El mayor número de informaciones, como puede comprobarse, remite a monumentos y ciudades o lugares de interés turístico. Las ciudades más mencionadas son París y Vichy, esta última sin duda por la fuente de las aguas termales. Les sigue Lourdes, lugar de peregrinaje religioso conocido por las apariciones de la Virgen. Como monumentos, el más nombrado es obviamente la Torre Eiffel, a la que siguen el *Futuroscope* de Poitiers (parque astronómico) y el Mont-Blanc, que suelen asociar con la práctica del esquí y la nieve. Entre los personajes

¹⁵ En esta categoría incluimos las respuestas del grupo a una pregunta genérica del tipo “¿Cuáles son las cinco o seis primeras palabras que os vienen a la mente al pensar en un país de habla francesa?”, analizadas en una subcategoría que denominamos “visión esquemática”. Las respuestas a una pregunta también muy genérica como “¿Qué cosas sabéis sobre Francia?” son analizadas en otra subcategoría bajo el epígrafe “visión más elaborada”.

¹⁶ Este grupo de respuestas no resulta relevante desde el punto de vista del conocimiento de un país o países. Lo incluimos, no obstante, por haber recurrido a esta estrategia algún alumno y alumna al que no se le ocurría decir otra cosa.

famosos, poco numerosos, Napoleón es el más mencionado. En la esfera cultural y deportiva sobresalen con diferencia las alusiones a la moda de París. En segundo término se sitúan el festival de cine de Cannes y el vino de Burdeos. El grupo se refiere también a acontecimientos deportivos como el Tour, el torneo de tenis “Roland Garros”, las carreras de coches de Le Mans o el último Campeonato Mundial de fútbol, celebrado en Francia (año 1998). Tampoco falta la mención de un conocido equipo futbolístico galo, el *Paris Saint-Germain*.

CUADRO 8.3.- Primeras palabras al pensar en un país francófono

País	Ciudades/Monumentos y lugares de interés turístico	Personajes famosos	Cultura/Deporte	Palabras en francés	Símbolos	Varios
Francia	<ul style="list-style-type: none"> •La Torre Eiffel (6 als.) •Los Campos Elíseos •El Campo de Marte •Futuroscope (3 als.) •Carnac •Vichy: fuente (4 als.) •Mont-Blanc (3 als.) •Riviera •Lourdes: Virgen (3 als.) •Burdeos (2 als.) •Nîmes •Pau •París (4 als.) •Cannes (2 als.) •Eurodisney •Córcega (2 als.) •Los Alpes 	<ul style="list-style-type: none"> •Marie Curie •Napoleón (3 als.) •Astérix y Obélix (2 als.) 	<ul style="list-style-type: none"> •Moda París (5 als.) •Vino Burdeos (3 als.) •Vino (2 als.) •Carreras de coches (Le Mans) •El Tour •Paris Saint-Germain •Roland Garros •Campeonato Mundial de Fútbol •Música francesa (Catherine Ferry) 	<ul style="list-style-type: none"> •Merci •Trois •Petit •J'adore •J'aime •S'il vous plaît •Pourquoi? •Neige •Bonjour (2 als.) •Ça va •Garçon 	<ul style="list-style-type: none"> •Franco •Hexágono 	<ul style="list-style-type: none"> •Los franceses •Los verbos •Canción del vampiro (Libro de texto) •Nieve •Las chicas •Los hoteles •El amor

5.3.2 Una visión más elaborada

Las anteriores categorías nos ofrecen una primera aproximación, muy esquemática, al conocimiento general sobre Francia que tenía el grupo. Una pregunta más abierta, aunque también muy genérica del tipo “qué cosas sabéis sobre Francia” ofrece sin duda una información más rica en cuanto a las representaciones o concepciones del alumnado. Dentro de esta visión panorámica global, podemos señalar dos grandes grupos de respuestas: las que se orientaban a la simple mención de lugares conocidos o turísticos ante la falta de un conocimiento más elaborado y las que conllevaban una determinada imagen asociada al país. Entre estas últimas destacaríamos los clichés que identificaban a París como la ciudad de la moda, de las luces y del amor; las referencias a Francia como país con mucha cultura, arte y monumentos; y la mención de los caracoles como especialidad gastronómica. Eran también importantes las informaciones que remitían a la historia del país, como la Revolución francesa, Napoleón y el Imperio, a la República como actual sistema de gobierno, al importante papel ocupado por Francia en la Unión Europea, y a símbolos como el gallo, el franco o el hexágono.

En el Cuadro 8.4 presentamos una perspectiva de conjunto de las respuestas de la clase que, en general, tendía a expresar sus ideas de manera muy escueta y esquemática, como puede verse en el siguiente extracto:

E: Bueno, ahora voy a haceros una pregunta muy general ¿Qué cosas sabéis sobre Francia?

Jorge: Pues que es un país muy grande.

Teresa: Que es muy bonito.

Paula: Tiene muchos monumentos. Es el país de la moda.

David: Mucha contaminación.

Paula: Mucha moda.

Jorge: Tiene un parque donde hay muchos monumentos megalíticos.

E: ¿Sabes cómo se llama?

Jorge: Carnac.

Paula: La ciudad del amor y la ciudad de la moda.

E: La ciudad del amor y la ciudad de la moda. ¿Y cuál es?

Paula: Francia [se da cuenta del error] ¡Oh! París. La ciudad de la luz, ¿puede ser?

E: Sí, sí. A París se le llama “la ville des lumières”, ¿no? La ciudad de las luces, sí señor. ¿Y qué más?

Jorge: Que tiene una moneda única que es el franco.
E: Tiene una moneda única que es el franco...
Paula: Que es una república.
E: Es una república, muy bien, sí señor, ¿qué más? A ver Teresa, venga.
Teresa: Yo ya dije. El que no dijo casi nada es David. ¡Era el que más iba a hablar...!
E: Todos tenemos que ir diciendo. Así salen muchas cosas.
Jorge: Su símbolo es el gallo.
Paula: ¡Ah! ¿sí?
E: Sí, su símbolo es el gallo. Pues si no os acordáis de eso..., era para mataros porque... Pero seguro que hay más cosas que conocéis y que no se os ocurren.
Jorge: Es un punto importante de la Comunidad Europea.
E: Es un punto importante de la Comunidad Europea. Muy bien, sí señor.
Paula: Históricamente está muy bien [Se ríe].
E: Históricamente está muy bien. A ver, precisa.
Paula: Napoleón, el Imperio, la guillotina de Robespierre.
E: Napoleón, el Imperio, la guillotina de Robespierre. ¿Y qué quieres decir con eso?
Paula: Pues que antes era un país...
Jorge: [Interrumpiendo] La Revolución francesa.
E: ¿Un país qué?
Paula: Era un país absolutista.
E: Un país absolutista. Pero eso sería antes de la Revolución francesa, ¿no?
Paula: ¡Claro!
Jorge: Eso lo estudiamos en Sociales.
Teresa: Hubo mucha guerra allí.
Paula: Hay mucha arte.
E: Quieres decir con eso monumentos, ¿no?
Teresa: Mucha cultura. (Entrevista grupal nº 1, págs. 310-311)

CUADRO 8.4.- Visión general de Francia

Representación/Concepción del país	Ciudades/ Lugares de interés turístico y monumentos
<ul style="list-style-type: none"> •Mucha contaminación (E.GR. 1, pág. 310)¹⁷ •Es un país muy grande (E.GR. 1, pág. 310) •La moneda es el franco (E.GR. 1, pág. 310) •Su símbolo es el gallo (E.GR. 1, pág. 311) •Punto importante de la Unión Europea (E.GR. 1, pág. 311) •La Revolución Francesa (E.GR. 1, pág. 311) •Tiene muchos monumentos (E.GR. 1, pág. 310) •País de la moda (E.GR. 1, pág. 310; E.GR. 4, pág. 375) •París, capital de la moda (E.GR. 4, pág. 375) •París, ciudad de la moda, del amor y de la luz (E.GR. 1, pág. 310) •Es una República (E.GR. 1, pág. 311) •Históricamente, país destacado: Napoleón, el Imperio, la guillotina de Robespierre, país absolutista antes de la Revolución francesa (E.GR. 1, pág. 311) •País con mucho arte (E.GR. 1, pág. 311) •País muy bonito (E.GR. 1, pág. 310) •País donde hubo muchas guerras (E.GR. 1, pág. 311) •País con mucha cultura (E.GR. 1, pág. 311) •Los franceses son muy “pasotas” (E.GR. 4, pág. 375) •País donde se habla francés (E.GR. 4, pág. 374) •Tiene la forma de un hexágono (E.GR. 4, pág. 374) •La frontera con España está en los Pirineos (E.GR. 4, pág. 374) •Sede del Campeonato Mundial de fútbol en 1998 (E.GR. 4, pág. 374) •País donde nieva y se practica el esquí (E.GR. 2, pág. 337) •País donde sirven comida moderna (¿Referencia a la <i>Nouvelle Cuisine</i>?), país famoso por su comida (E.GR. 4, pág. 375) •País donde el cine es importante, con actores famosos como Gérard Depardieu y Laetitia Casta (E.GR. 4, págs. 374-375) 	<ul style="list-style-type: none"> •Notre-Dame (la catedral) (E.GR. 2, pág. 337) •El Arco de Triunfo (E.GR. 2, pág. 337) •Lyon (E.GR. 2, pág. 337) •Aguas termales de Vichy (E.GR. 2, pág. 337; E.GR. 3, pág. 352) •La Virgen de Lourdes (E.GR. 4, pág. 374) •El Mont-Blanc (E.GR. 4, pág. 374) •Disneyland-París (E.GR. 4, pág. 374) •Futuroscope (E.GR. 4, pág. 374) •Carnac: parque con muchos monumentos megalíticos (E.GR. 1, pág. 310)

¹⁷ E. GR. = Entrevista grupal.

5.4 Conocimiento de otros países de habla francesa

El grupo demostraba tener un escaso conocimiento de otros países donde se habla francés aparte de Francia. Sus referencias incluían numerosos errores, como Mozambique, América del Sur, la India o Ceuta y Melilla. En algún caso mencionaban las colonias francesas, África o algún país concreto de este continente como Marruecos o La Guinea Francesa, pero sin que fuesen capaces de proporcionar más información (Cfr. Cuadro 8.5). En el caso de países como Canadá, tampoco tenían una idea ajustada de cómo se distribuían las lenguas francesa e inglesa. Tenían un poco más claro que en Suiza se hablaba francés junto con otros idiomas, aunque al hablar de estos últimos deslizaban algún error como el inglés. Pese a ello, el testimonio de las entrevistas evidenciaba que en clase se había tratado de los lugares del mundo donde se habla francés, pero sólo “de pasada”.

CUADRO 8.5.- Países donde se habla francés en el mundo según los cuatro grupos entrevistados

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores	Países correctamente mencionados	Errores
<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Mónaco. • Zaire. • Andorra. • América del Norte (sin precisar). • África del Norte. • Marruecos. • Canadá. • Bélgica. 	<ul style="list-style-type: none"> • América del Sur. • Ceuta y Melilla. • Mozambique • La India 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Colonias francesas: cerca de Australia. • Andorra. • Canadá. 	<ul style="list-style-type: none"> • Holanda. • Alemania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Alguna parte de África. • Canadá • La Guinea francesa. • Mónaco. • Andorra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suiza. • Marruecos. • Por todo África. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno.

E: Bueno, pues ahora ya cambiamos de tema. Me vais a decir, como os vaya saliendo a cada uno, ¿qué países conocéis vosotros donde se habla francés en el mundo?

Jorge: Zaire.

Paula: Mozambique.

David: Suiza.

Teresa: Bueno, ya me quitaste a mí, iba a decir yo Suiza.

E: Jorge, tú antes me hablaste de uno donde estuviste, ¿no?

Jorge: Sí, Andorra.

Teresa: En algún sitio de la India.

E: En algún sitio de la India, dice Teresa. A ver, ¿qué más sitios?

Jorge: En América del Sur, en algún sitio. En América del Norte.

E: Y en América del Norte, ¿dónde?

Jorge: En África.

E: ¡Ah! Yo te entendí en América del Norte.

Jorge: No, en África del Norte.

E: Ya, en África del Norte. Y cuando hablas de África del Norte, ¿a qué te refieres?

Jorge: A países como... [Silencio].

E: No pasa nada. Si no lo sabes, no pasa nada. Pero bueno, tú tienes una idea de que en África del Norte se habla francés, ¿no? ¡Vale!

Jorge: En Marruecos se habla también, ¿no?

E: En Marruecos, justamente. ¿Y Marruecos dónde está? En África del Norte, ¿te das cuenta? ¿A alguien se le ocurre alguno más?

Jorge: ¿En Ceuta y Melilla?

David: En Ceuta y en Melilla... Bueno...

Paula: No, se habla inglés.

Teresa: Poquito.

E: Hablan español sobre todo, pero no pasa nada. ¿Qué más se os ocurre? ¡A ver! Bueno, ya dijisteis muchos, pero hay algunos que conocéis y que no los habéis dicho.

David: ¿En Mónaco?

E: En Mónaco, por ejemplo. ¿Veis como si pensáis sí que lo sabéis? Y alguno más todavía que seguro que lo habéis encontrado por ahí, algún otro país. Vosotros pensad y no me hagáis caso a mí [Buscando entre las páginas del libro de texto la página correspondiente en que se habla de la francofonía]. A ver dónde estaba...

Paula: En Canadá, en Mónaco.

Jorge: Pero Canadá también está en América del Norte.

Paula: En Bélgica. (Entrevista grupal nº 1, págs. 309-310)

E: ¿Recordáis que en clase se haya hablado de algún otro país donde se habla Francés alguna vez?

Tania: Únicamente Suiza.

E: Únicamente Suiza, dice Tania.

Arturo: Y Canadá.

E: ¿Y alguno más?

Tania: Lo de las costumbres y eso lo vimos, pero todo en Francia.

E: Precisamente os iba a preguntar ahora qué cosas recordáis que se hayan comentado sobre esos países.

Tania: En Suiza, que no sólo se habla el francés, que hay otros idiomas.

Arturo: En Canadá igual.

E: ¿Y cuáles son esos otros idiomas que se hablan en Suiza? ¿Los sabes?

Tania: En este momento no.

E: ¿Quién lo sabe?

Arturo: El alemán.

Miguel: El italiano.

Arturo: Y el... uno que es copiado de...

Marcos: Y un poco de inglés.

Miguel: No, no. Es... un dialecto, el romance.

E: ¿Qué decías tú, Marcos?

Marcos: [Se queda callado. Contesta Miguel en su lugar].

Miguel: El inglés también. Un poco, una zona.

E: ¿Y de Canadá, qué habéis comentado?

Arturo: Los *cajunes*.

E: ¿Qué hablasteis de ellos?

Arturo: Nada. Eso lo sabía yo.

Tania: [Dirigiéndose a Arturo]. Entonces, ¿para qué dijiste que se habló en clase?

Arturo: Sí, porque de Canadá se habló, pero de esto, no.

Marcos: Que en Canadá se hablaban dos lenguas principales, que es el inglés y el francés.

Arturo: Y poco más. Es que hablamos cuando dimos lo de los lugares donde se hablaba francés en el mundo.

E: ¿Hablasteis de eso en clase?

Arturo: Sólo de los sitios donde se hablaba, pero no de cada sitio en concreto. (Entrevista grupal nº 3, págs. 354-355).

5.5 Fuentes de información sobre Francia y otros países francófonos

5.5.1 Escolares

5.5.1.1 La clase de Francés

Entre las informaciones sobre Francia y otros países de habla francesa que el grupo recordaba haber aprendido en la clase, bien porque figuraban en el libro de texto o porque se trataba de comentarios efectuados por la profesora, destacaremos las siguientes:

- países donde se habla francés en el mundo (Cfr. cit. ant., Entrevista grupal nº 3, págs. 354-355);
- número de habitantes de Francia; símbolos del país, como la bandera, el gallo, el franco, zonas geográficas y curiosidades, identificación de los franceses como “los galos”;
- diferencias en las costumbres entre España y Francia:
 - en la escuela: hay clase los sábados y entran más temprano;

-en general: se levantan, comen y se acuestan antes.

- Astérix y Obélix como primitivos habitantes de La Galia invencibles para el ejército del César.

Otras cuestiones tratadas en clase aludían a las similitudes entre el francés y el gallego y las advertencias de la profesora en cuanto a palabras que, pese a ser parecidas en español y en francés, podían significar cosas muy distintas. También recordaban comentarios sobre la existencia de palabras muy similares en francés y en inglés porque los franceses habían colonizado Inglaterra en un pasado.

Atribuían asimismo a la profesora el relato de pequeños chistes o anécdotas, generalmente poco significativos.

E: [...] Me gustaría ahora que os centráseis en la clase de Francés y pensaseis en qué cosas habéis aprendido sobre Francia en la clase de Francés. Sobre Francia sólo, ¿vale?

Tania: Las zonas, y algunas costumbres como levantarse temprano, y que tienen clase una hora antes.

Arturo: Sí, es que es eso, las zonas, las curiosidades de cada parte.

E: ¿Qué quieres decir con eso de las curiosidades? Explicate un poco.

Arturo: Dónde hay algún monumento importante, algún monte importante o algún río.

Marcos: Las palabras principales del francés.

Miguel: Las costumbres.

E: Me estoy refiriendo más bien a las costumbres, cosas relacionadas con la forma de vida y todo lo que tiene que ver con la cultura. Las palabras quedarían entonces un poquito a un lado. Miguel, por ejemplo, mencionó ahora las costumbres. ¿Qué costumbres recordáis vosotros?

Arturo: Que comen bastante más temprano que nosotros.

Tania: Se acuestan más temprano.

Miguel: Se levantan antes.

Tania: Entran una hora antes a clase.

Marcos: Hacen todo antes. (Entrevista grupal nº 3, págs. 353-354).

E: ¿Y qué más cosas recordáis que os haya contado? ¿Anécdotas? ¿Os habló alguna vez de algún personaje famoso, de alguien conocido?

Paula: Astérix y Obélix.

E: Ya, ¿y qué os contaba de Astérix y Obélix?

Jorge: Que eran galos.

E: ¿Y sabéis por qué son famosos Astérix y Obélix?

Paula: Sí, porque eran invencibles al ejército del César.

Jorge: Con la poción mágica de Panoramix.

[Risas generalizadas].

[...]

E: A ver, David. ¿Tú no recuerdas nada que haya contado la profesora aparte de lo que ya nos dijiste?

David: [No responde].

Teresa: Que hay muchas palabras del francés que se parecen mucho al gallego.

Jorge: Un chiste..., el del señor.

E: ¿Un chiste?

Jorge: Un chiste que nos contó de un tío que...

Teresa: [Interrumpiendo] Sí, siempre nos cuenta chistes.

E: Os cuenta muchos chistes, ¿no?

Jorge: Sí, que decía el señor “je ne comprends pas” y el otro le contesta “Se non compra pan, vale, pero non mexe pola fariña abaixo”. (Entrevista grupal nº 1, págs. 313-314).

En los cuatro grupos entrevistados las opiniones del alumnado acerca del libro de texto resultaron ser bastante coincidentes. En términos generales no lo valoraban de forma positiva y preferían que la profesora les diese fichas porque les parecían más claras y comprendían mejor las explicaciones gramaticales y de vocabulario. Hay que destacar, además, que ese libro lo habían comprado ya para cursos anteriores, aunque no lo habían utilizado.

En el grupo 1, el libro de texto no despertaba grandes pasiones, si bien les resultaba más atractivo que el de otras materias. Un alumno encontraba que debería traer más fotos, anécdotas e historias. Dos alumnas preferían las fichas que confeccionaba la profesora porque las entendían mejor. Por último, un alumno opinaba que el libro suponía siempre otro sitio donde poder mirar o consultar que podía combinarse con las fichas:

E:[...]Bueno, cambiando de tema, ¿qué pensáis vosotros del libro de texto de Francés que tenéis este año?

Paula: Me gusta más cuando nos da fichas que hace ella.

Jorge: Que es un poco estrecho.

E: O sea, a ti te parece que trae pocas cosas, ¿no?

Jorge: Sí. Yo creo que debería traer no tantas lecciones ni tantas cosas, pero sí más fotos, más anécdotas, más historias.

E: Pero, en general, ¿os parece divertido?, ¿aburrido?

Teresa: Divertido.

Jorge: ¡Hombre, comparado con el de Sociales, por ejemplo!

E: David, ¿a ti qué te parece?

David: No sé. Depende de los días.

E: Depende de los días, ¿por qué?

David: Como lo llevo.

E: Pero en general, ¿te gusta?, ¿no te gusta?

David: Está bien.

Paula: A mí no me gusta.

E: ¿Por qué? ¿Qué le ves? A ver, cuéntame.

Paula: Pues el año pasado sólo dábamos por fichas que nos daba la profe y era más fácil todo por las fichas. Vamos, ella las hace, nos pone las canciones, nos pone historias.

Teresa: Está más explicado en las fichas, porque ella ya sabe que en el libro no viene muy explicado y al dar las fichas ya amplía ella. Se entiende mejor.

E: ¿Y entonces, por qué creéis que tenéis que tener libro de texto este año?

Paula: Porque es obligatorio.

Jorge: Si no lo entiendes de una forma, pues tener otro sitio donde mirar.

E: O sea, tú en principio prefieres tener un libro de texto. En cambio Paula dice que no, ¿no?

Paula: No, no, yo prefiero fichas. Él [refiriéndose al compañero que acaba de hablar] el año pasado no estuvo, pero llevábamos mejor el curso con las fichas.

[...]

David: En conjunto está bien. ¡Claro! Es lo que digo yo. Puedes estudiar por las fichas, pero si no entiendes una cosa, tienes otro sitio donde mirar.

E: ¿Y Teresa?

Teresa: Yo prefiero las fichas. (Entrevista grupal nº 1, págs. 314-315)

El grupo 2 prefería de manera unánime las fotocopias que les daba la profesora porque era más claras:

E: ¿Qué pensáis del libro de texto que tenéis este año? ¿Os gusta? ¿No os gusta?

Sonia: A mí me gusta, pero me gustaba más el del año pasado. Es muy pobre.

E: ¿Tú no estabas el año pasado en este centro?

Sonia: No.

E: ¿Dónde estabas?

Sonia: En Brións.

E: ¿Y qué libro de texto teníais?

Sonia: Étoiles. Yo me entendía mejor con él.

Laura: Yo prefiero las fotocopias que nos da ella [En alusión a la profesora].

E: ¿Qué problemas le encuentras al libro de texto?

Sonia: Que el vocabulario, para entenderlo, prefiero lo que nos da la profesora, porque nos da más vocabulario. Por ejemplo, me acuerdo que una vez venía un mapa del mundo, y las horas y todo eso. Y yo prefiero cuando nos lo da ella porque nos lo explica mejor. Nos pone todas las diferencias que podemos encontrar. Y si nos habla, por ejemplo, del cuerpo -la nariz, la boca y todo eso-, si nos lo da la profesora, nos explica todas las partes del cuerpo y no sólo unas pocas.

Isabel: Yo prefiero las fotocopias también, porque nos viene todo más... Explica mejor y si estamos viendo una serie de palabras, no te vienen cuatro o cinco, como en el libro. Te da todas las que tengan relación. Es mejor para estudiar. En el libro viene todo más mezclado.

Antonio: A mí no me gusta el libro, porque no viene bien explicado. En las fotocopias,

como te viene traducido en algunas... (Entrevista grupal nº 2, pág. 338)

En el grupo 3, las opiniones se repartían entre la indiferencia hacia el libro, la aceptación de su uso combinado con las fichas que les daba la profesora y la clara preferencia por estas últimas:

Tania: A mí me gusta, pero como quien dice en las primeras evaluaciones no lo tocamos.

E: ¿No lo tocasteis?

Tania: No, porque nos da fichas. Ya lo compramos hace dos años, que también teníamos Francés obligatorio y... incluso no lo usamos, que también lo estuvimos viendo en segundo, pero nada. La mitad del libro casi no se usó.

E: ¿Y a ti te gusta?

Tania: Sí.

[...]

E: ¿Os gusta tener libro de texto este año o preferiríais no tenerlo y que os diera fichas la profesora?

Marcos: Que nos diera fichas.

Miguel: Pero muchas de esas fichas tienen cosas del libro.

Tania: Sí. ¡Hombre! Usar las dos cosas porque... siempre se aprende más con las fichas, porque igual cosas básicas que no trae el libro te las pueden dar en las fichas.

E: Pero el libro os gusta tenerlo...

Tania: Sí.

E: ¿A todos?

Arturo: A mí, me da igual.

E: A Arturo le da igual.

Tania: Arturo ni lo mira, seguro.

Arturo: No... Sé que tenemos un libro y punto.

Tania: ¡Ah! Vale. (Entrevista grupal nº 3, págs. 359-360).

En general el grupo 4 encontraba que el libro de texto era fácil, afirmando incluso que les gustaban las fotografías. Sin embargo, no les gustaba tenerlo porque la profesora les daba también muchas fotocopias y les confundía tener ambas cosas:

E: ¿Qué es lo que más os gusta del libro que tenéis este año? Para empezar, ¿os gusta o no os gusta?

Olalla: A mí me gusta.

Jaime: [Señalando el libro] ¿Esto de qué es? ¿De primero?

E: Teóricamente sí, es de primero. Tendríais que haberlo dado en 1º de la ESO. Olalla dice que le gusta, ¿no?

Olalla: Sí.

Adrián y Jaime: Es fácil.

Iván: Me gustan las fotografías. Me parecen interesantes.

E: ¿Preferís tener libro de texto?

Todo el grupo: No.

Adrián: No, porque nos da muchas fotocopias también.

Jaime: Porque si no, nos lía entre las fotocopias y el libro... y el libro y las fotocopias.

Adrián: Además, el libro no lo usamos casi nunca.

Olalla: Luego no sabemos bien qué entra y...

Iván: Nos manda gastar el dinero para nada. (Entrevista grupal nº 4, pág. 379)

5.5.1.2 Otras asignaturas

Aparte de la clase de Francés, el grupo recordaba haber hablado de Francia en Ciencias Sociales al tratar el tema de la Revolución francesa, a la que reconocieron haber dedicado bastantes sesiones. Mencionaban también con frecuencia a Napoleón, asociándolo a veces, de manera errónea, con el período revolucionario.

Otras materias en las que había surgido de manera esporádica la mención de Francia eran Gallego, Música y Literatura Española. En Gallego, la profesora sabía francés y a veces les explicaba cómo se decían en esa lengua algunas de las palabras que salían en clase. En Música recordaban que se había mencionado a algún compositor francés como Chopin. Por último, en Literatura Española, al tratar el teatro, habían hablado de Corneille y Molière, de los que no conocían nada más que el nombre.

E: Aparte de la clase de Francés, ¿en alguna otra clase habéis hablado de Francia?

Sonia, Laura y Isabel: Sí, en Sociales.

Laura: Y en Gallego. Nos ponía alguna vez algo. Además, la profesora de gallego sabe algo, me parece, de francés.

E: Y en Sociales, ¿de qué hablasteis?

Todo el grupo: De la Revolución francesa.

E: ¿Cuándo lo disteis?

Laura: Hace poquito, una semana o así.

E: ¿Y qué sabéis de la Revolución francesa? ¡A ver, contadme, que lo tenéis muy fresquito!

Sonia: Que Napoleón intentó conquistar unos países y fue derrotado.

E: ¿Alguien puede añadir algo? Todo lo que recordéis.

Laura: Muy resumido, ¿eh? Que se coge como base la Revolución americana, los derechos del hombre y del ciudadano. Que todo comienza por la crisis y los impuestos. Que se hacen estos derechos, ¿no?, y que la burguesía sube y el pueblo sigue siendo bajo. Y hay cambios de gobiernos, de manera de gobernar, de una monarquía absoluta a una más liberal. Después está reinando Luis XVI, me parece, y pasa por la guillotina. Después pasa Robespierre por unas conspiraciones. Es que son cambios... porque de ser todo una

monarquía absoluta cambia después para una parlamentaria. Hay unas Constituciones y después vuelve otra vez al Antiguo Régimen. Después aparece Napoleón, forma un Imperio y se cambian ya todas las ideas que tenían en la Revolución. Porque Napoleón intenta conquistar más allá de Francia y choca con algunos países que son absolutistas. Y no les gusta y entonces hay la batalla de *Waterloo*, me parece. Y eso. (Entrevista grupal nº 2, pág. 339)

E: Aparte de la que me habéis dicho, o sea, Sociales, ¿recordáis alguna otra asignatura en la que alguna vez se haya mencionado Francia?

Arturo: En Música.

E: ¿En Música?

Arturo: Sí, por los compositores.

Marcos: Por los compositores franceses.

E: ¿Qué compositores franceses habéis mencionado en la clase?

Arturo: Chopin.

Tania: ¡Uf! Muchos.

E: Pues dí alguno, ya que tienes tantos ahí en la cabeza.

Tania: Es que son muchos y de muchos países. No me acuerdo.

E: ¿Recordáis algún otro compositor francés además de Chopin?

Arturo: ¡Así en frío...!

E: ¿Y otra asignatura en la que os hayan comentado algo de Francia?

Marcos: ¡Ah, sí! En literatura.

E: ¿En Literatura Española?

Arturo: Sí.

Marcos: O sea, en el teatro.

Arturo: Al hablar del teatro francés y del teatro inglés.

Marcos: El teatro, Molière.

E: ¿Veis como sí que sabéis cosas?

Marcos: Y Corneille.

E: ¿Recordáis alguno autor más?

Arturo: Es que sólo estudiamos esos dos.

E: Sólo estudiasteis esos dos. ¿Y qué estudiasteis de Molière? ¿Recordáis algo?

Arturo: Sólo que existía.

E: ¿No sabéis si escribía tragedias...?

Marcos: *Don Juan*, escribió el *Don Juan*, me parece, ¿no? [Se responde a sí mismo] No.

Arturo: [Riéndose] Ese me parece que es español.

Marcos: No.

Miguel: Don Juan Tenorio.

Marcos: Pero Corneille escribió *El Cid*.

Arturo: Yo digo que *el Cid* es español.

E: Veo que tenéis un poco de confusión, pero no debéis preocuparos. No pasa nada. Es cierto que el *Cid* es español, pero él se está refiriendo a una obra de teatro francesa. (Entrevista grupal nº 3, págs. 356-357)

5.5.2 Extraescolares (TV, radio, cómics, revistas, libros, ...)

Un análisis en profundidad del total de las respuestas del grupo pone de manifiesto que la fuente primordial de sus informaciones sobre Francia, fuera del ámbito escolar, era la televisión, de donde procedían sus menciones de personajes famosos como actores y actrices, películas y deportistas junto con competiciones deportivas como el Roland Garros, el Tour de Francia o los Mundiales de fútbol. Identificaban como francesas series de dibujos animados como *Los Pitufos* o *El inspector Gadget* y asociaban Francia a las informaciones sobre la Unión Europea. También citaban algún anuncio de un producto francés como los *brioche*s y se referían a algún reportaje de “cotilleo” sobre la familia real de Mónaco. Entre las fuentes de información escrita, destacaba en exclusiva la lectura de los cómics de Astérix y Obélix.

E: ¿Y qué tipo de libros o cuentos habéis leído que tengan que ver con Francia?

Jorge: Los de Astérix y Obélix.

Paula: ¿Heidi no es francesa?

E: Bueno, queda un poquito alejada. Está más bien en Austria. Es de Austria. Pero no pasa nada. ¿Y de dibujos animados, series que recordéis?

Jorge: Astérix y Obélix.

Teresa: [Riéndose] ¿Otra vez?

Jorge: ¿Y alguna revista francesa que hayáis visto vosotros?

Teresa: El año pasado nos trajera algunos cómics, pero nada más.

E: Pero no os acordáis de cómo se llamaban. ¿Algún comic que hayáis vosotros leído de pequeños?

Jorge: Los Pitufos.

Teresa: El inspector Gadget.

E: ¿Y periódicos? ¿Os suena el nombre de algún periódico francés?

Jorge: *Le jour*. Nos lo contó la profe, también.

Paula: Hay muchos paparazzis allí, también. Sobre todo en Mónaco. No, es que me acordé ahora de un vídeo que salió, de Mónaco.

E: ¿Qué era lo que salía en el vídeo?

Paula: El marido de una chica de allí de Mónaco. El marido de la princesa de Mónaco.

E: ¿De cuál de ellas?

Paula: De Estefanía de Mónaco. Es que a mí me gusta Andrea de Mónaco, el hijo de Carolina.

E: ¿Y en la televisión, habéis oído hablar alguna vez algo sobre Francia importante?

Jorge: Lo de la Comunidad Europea.

Teresa: Que son nuestros vecinos.

Jorge: En lo de los anuncios de Bimbo, del Panrico, los *brioche*s.

[Risas generalizadas].

E: Yo no conozco el anuncio...

Jorge: Es de un guardia civil español, que va a buscar los *brioche*s a España, en vez de ir a Francia. (Entrevista grupal nº 1, págs. 317-318)

5.6 Conocimientos sobre Francia: temas específicos

5.6.1 Geografía: Ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico

El grupo demostraba tener un considerable conocimiento de la geografía francesa, fundamentalmente de tipo turístico. Conocían de los distintos lugares que citaban aquello por lo que son famosos: Saint-Tropez por las playas; Burdeos por el vino; Carnac y la Bretaña en general por los monumentos megalíticos y los cómics de Astérix y Obélix; Lourdes por la Virgen; Vichy por las aguas termales; Carcassonne porque hay un castillo; Cannes por el festival de cine; el Mont-Blanc por el esquí en los Alpes; el *Futuroscope* y Eurodisney como parques temáticos; Córcega y su capital Ajaccio porque allí murió Napoleón; los Pirineos por ser frontera con España; Marsella por el puerto y Estrasburgo por ser la sede del Parlamento Europeo. De París destacan como monumentos la Torre Eiffel, los Campos Elíseos, el Campo de Marte y la catedral de Notre-Dame, insistiendo además en que es la capital de la moda. Esporádicamente mencionaban otras ciudades francesas como Toulouse, Lyon o Reims, pero sólo conocían su nombre.

El siguiente extracto ejemplifica perfectamente sus dudas, la falta de conocimientos debidamente afianzados, así como la superficialidad de las respuestas, aunque también ponen de manifiesto la estrecha vinculación entre sus representaciones y lo que habían aprendido en la clase de Francés:

E: [...] Bueno, ahora, un poquito de memoria. ¿Qué nombres de ciudades o regiones de Francia sois capaces de decirme?

Jorge: París.

Teresa: ¿Nombres de ciudades? San, San... ¿Cómo era? Un sitio donde había jugado el Deportivo... No sé.

Jorge: Burdeos.

E: Bueno, hasta el momento no habéis mencionado más que París, Burdeos y un sitio donde decía Paula que había jugado el Deportivo, pero que no se acuerda muy bien de cómo se

llamaba. ¿Qué más ciudades? Ciudades, regiones o sitios de los que hayáis hablado.

Paula: Vichy, Lourdes.

Jorge: Carnac, también.

E: ¿Qué pasa, Teresa, tienes una chuleta por ahí?

Paula: No, pero tengo las fichas.

E: Vale, no pasa nada. Si te ayuda... ¿Son las fichas de este año?

Paula: Sí.

Teresa: Las que nos da a cada uno.

E: A ver, David, ¿a ti no se te ocurre ninguna?

David: De Francia... no.

[...]

Paula: [Después de haber ojeado por encima alguna ficha] Carcassonne.

Jorge: Biarritz.

Jorge [a Teresa]: A ver, un minuto, déjame ver.

Paula: Tú dí Reims.

Teresa: Lo del cine, de Cannes.

Paula: [Repite] Carcassonne, Lourdes.

E: ¿Sabéis lo que hay en Carcassonne?

Paula y Jorge: Un castillo.

E: ¡Ajá! Un castillo.

Paula: Mont-Blanc.

Jorge: ¡Hombre! ¡Así cualquiera!, ¿no? [En alusión a su compañera que ha sacado la hoja para mirar].

Teresa: Eurodisney.

Jorge: El *Futuroscope*.

E: Recordad que os dije nombres de ciudades o regiones de Francia o también de otros países donde se hable francés.

Teresa: Saint-Tropez.

E: ¿Por qué es famoso Saint-Tropez?

Teresa: Hombre, porque... porque sí, por las playas.

[...]

E: Ahora os digo -y sé que lo tenéis que saber porque mirásteis la chuleta hace un poco y tenéis que acordaros de muchos- sitios o monumentos famosos de Francia que conozcáis.

Teresa: Vichy, la Torre Eiffel, las playas donde...

Jorge: Carnac, en Carnac los monumentos megalíticos.

Jorge: La Camargue.

Teresa: El vino.

Jorge: En Burdeos.

E: ¡Hombre! El vino no es un monumento famoso, ¿no?

Jorge: Sí, en Burdeos hay un monumento al vino, ¿no?

Teresa: No, pero... el vino es como la paella aquí, ¿no?

Paula: Mont-Blanc.

Jorge: ¿Pero en Burdeos no hay un monumento al vino o algo así?

E: ¿En Burdeos? ¿Si hay un monumento al vino? Bueno, en Burdeos hay muchas cosas relacionadas con el vino.

Jorge: Pero creo que hay un monumento, una botella esculpida o algo así.

E: ¿De dónde te suena eso?

Jorge: Pues no lo sé. Creo que lo leí en algún sitio, pero ahora no me acuerdo.

Paula: ¿Una botella?

Jorge: Creo que sí. No estoy seguro.

Paula: Va mucha gente a esquiar y tiene muchas playas.

E: Pero... ¿monumentos concretos que sean conocidos?

Paula: ¡Joba! Lourdes.

E: ¿Qué hay en Lourdes?

Teresa: La Virgen esa que se le apareció a los tres niñitos. No, espera, esa es Fátima. Nada, nada. [Se ríe].

E: [Dirigiéndose a Jorge] Tú antes mencionaste un montón de monumentos. Todo lo que dijiste valdría.

Jorge: Los megalitos [*sic*], la fuente de Vichy...

Paula: El campo ese.

Jorge: Los Campos Elíseos, el Campo de Marte, la Torre Eiffel... ¿La catedral de Notre-Dame se admite como monumento?

E: Sí, claro. (Entrevista grupal nº 1, págs. 321-325)

En el Cuadro 8.6 ofrecemos la síntesis de los conocimientos demostrados por los distintos grupos al ser preguntados, de manera específica, por ciudades, regiones, monumentos o lugares de interés turístico que pudiesen conocer.

CUADRO 8.6.- Conocimiento geográfico de Francia (ciudades, regiones y monumentos o lugares de interés turístico)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
<ul style="list-style-type: none">•París•Burdeos: vino•Carnac:monumentos megalíticos•Biarritz•Futuroscope•La Camargue•Vichy: fuente de aguas termales•Campos Elíseos•Campo de Marte•Torre Eiffel•Catedral de Notre-Dame•Lourdes: Virgen•Carcassonne: castillo•Reims•Mont-Blanc•Cannes: cine•Saint-Tropez: playas•Eurodisney	<ul style="list-style-type: none">•Nîmes•Pau•Lourdes•Torre Eiffel•Catedral de Notre-Dame•Mont-Blanc•París•Lyon•Bretaña•Los Alpes	<ul style="list-style-type: none">•Vichy: fuente de aguas termales•Burdeos•Bretaña: Astérix y Obélix y dólmenes•Futuroscope•Torre Eiffel•Cannes•Córcega•Mont-Blanc•Campos Elíseos•París•Marsella•Eurodisney•Campo de Marte•Los Pirineos	<ul style="list-style-type: none">•París•Ajaccio•Burdeos•Estrasburgo•Mont-Blanc•Bretaña: Astérix y Obélix•Cannes•Marsella•Vichy: fuente de aguas termales•Edificio del Parlamento europeo•Toulouse•Torre Eiffel

5.6.2 Comida y productos típicos

En términos generales, el grupo demostraba tener un conocimiento más bien escaso de la comida francesa. El único punto en el que existía un acuerdo unánime era en que se desayunaba, se comía y se cenaba antes que en España.

Las descripciones de un desayuno francés eran, por lo general, bastante acertadas, aunque en ocasiones incluían algún producto típico de otro país como huevos fritos o revueltos.

E: ¿Qué sabéis sobre las comidas francesas? ¿Se desayuna y se come a las mismas horas que aquí en España?

Sonia: No, más temprano.

E: ¿Qué creéis que tomaría un francés a la hora del desayuno?

Antonio: Leche o huevos fritos, no sé.

Isabel: Un café con unos bollos o algo así, un zumo.

E: Hay un producto muy típico que se suele tomar en el desayuno...

Isabel: *Croissant*. (Entrevista grupal nº 2, pág. 340).

Todos los grupos tenían problemas a la hora de describir una comida francesa, limitándose a citar productos típicos de manera aislada con inclusión de numerosos errores.

En el grupo 1, el alumno nacido en Suiza conocía algunos platos propios de la cocina francesa. Citó acertadamente la *fondue* y la *raclette* y equivocadamente la *lassagna*, que es de origen italiano. Dos alumnas se refirieron, respectivamente, al *soufflé* y al vino y un último alumno mencionó el fiambre sin tener clara esta atribución:

E: [...] ¿Y qué productos típicamente franceses conocéis?

Teresa: El vino.

David: *La fondue*.

Paula: ¿Cómo?

E: David dice *la fondue*.

Paula: ¿Y qué es *la fondue*?

E: ¿*La fondue*? A ver, David, explícaselo.

David: Tienes que preparar una especie de pota o algo con aceite y echarle carne.

Teresa: El *soufflé*.

David: La *raclette*.

Teresa: ¿La...? Explica.

E: A ver, David, explica.

David: Queso derretido, fundido.

[Silencio].

E: A ver, seguro que conocéis muchos más productos de comer.

David: La *lassagna*.

Jorge: El fiambre.

E: ¿Qué tipo de fiambre? ¿Alguno en concreto? Quiero decir, ¿tú crees que el fiambre en general es típicamente francés? También es típico de aquí, ¿no?

Jorge: No, aquí es típico el chorizo.

E: Aquí es típico el chorizo, ¿y allí?

Jorge: No lo sé. (Entrevista grupal nº 1, págs. 318-319)

El grupo 2 mencionaba los caracoles y las ancas de rana, junto con los *crêpes*, la tortilla francesa, los quesos en general y el Roquefort en particular:

E: Y a la hora de la comida, ¿qué pensáis que pueden tomar los franceses?

Laura y Isabel: Caracoles.

E: ¿Dónde habéis aprendido lo de los caracoles?

Isabel: Por la tele.

Laura: Se dice, de Francia, que comen caracoles.

Sonia: Y la rana.

Isabel: Las ancas de rana.

Laura: Y la tortilla francesa. Por algo se llamará francesa. Se supone que viene de allá, ¿no?

Isabel: ¿Y los *crêpes* no son también de Francia?

E: Sí señora. Pero, ya que os estáis desviando hacia productos y platos típicos, decidme otros que conozcáis.

Antonio: En una ciudad, el queso.

E: Sí, es cierto que hay un queso que es muy famoso y tiene el nombre de una ciudad.

Sonia: El azul.

Laura: El verde este, que tiene cositas verdes.

Isabel: El *Roquefort*.

E: ¿Yalgún otro?

Laura: Los quesos son muy importantes en Francia. (Entrevista grupal nº 2, págs. 340-341)

El grupo 3 citaba la tortilla francesa, los caracoles, el queso, el vino y los *brioche*s:

E: ¿Y qué creéis que pueden tomar los franceses a la hora de la comida?

Arturo: Omelette.

Tania: Comida.

[Silencio].

Arturo: Caracoles.

E: ¿Caracoles? Puede ser que sí. ¿Dónde has aprendido que los franceses toman caracoles?

Arturo: Es que yo los tengo comido alguna vez.

E: Dices que los comiste alguna vez, pero tú no estuviste en Francia...

Arturo: No, pero me dijeron, que lo sabían que eso se comía. Pero los que me lo dijeron no fueron a Francia tampoco.

[Risas].

[...]

E: ¿Y qué podría tomar un francés para cenar?

[Risas].

E: ¿No tenéis ni idea? ¿No podríais describirme una comida típicamente francesa ni una cena típicamente francesa?

Todo el grupo: No.

E: Vale, pero seguro que productos típicos franceses de comer, conocéis.

Marcos: El queso.

Miguel: El vino.

Tania: Eso no es de comer.

E: Pero vale igual. Me estoy refiriendo a productos gastronómicos en general.

[Silencio].

Arturo: Los *brioques*.

E: Sí, los *brioques*.

[Nuevo silencio]. (Entrevista grupal nº 3, págs. 367-368)

El grupo 4, por su parte, mencionó una vez más los caracoles y la tortilla francesa, añadiendo el paté, la *baguette* (barra de pan francesa) y las ostras. Atribuía asimismo de manera errónea a Francia el caviar, los canapés y un para de marcas de “quesitos” como los *Babylette* o el *Caserío*:

E: [...] Vamos a hablar un poquito de gastronomía. ¿Conocéis productos típicos franceses?

Iván: Los caracoles.

Jaime: La tortilla francesa.

E: Pensad en comidas, cosas que sean típicas de Francia.

Jaime: Las comidas estas raras modernas, que te sirven un platito así con poquitas cosas.

Olalla: Es verdad, la...

Jaime: El paté.

Adrián: Los canapés.

Olalla: Lo que es tan pequeñito. El caviar.

Iván: El pan este estirado, ¿no es francés? Este... ¡la *baguette*!

[...]

E: Vuelvo a preguntaros. ¿Sabríais describirme una comida típicamente francesa?

Iván: Los caracoles.

E: ¿Tú crees que los franceses comerían caracoles todos los días?

Iván: No, pero algunas veces sí.

Adrián: El paté.

Olalla: Esas cosas pequeñas que se sirven en los restaurantes, que son de mucho lujo.

Iván: ¿El caviar no es francés?

Jaime: La ostra.

E: Hay un producto francés muy muy típico... mucho más común. ¿Nunca habéis oído hablar de los quesos franceses?

Jaime: Sí, como se llaman, los *Babylette*... los quesitos. Los del Caserío, ¿no son “franchutes”? (Entrevista grupal nº 4, págs. 383-384)

5.6.3 La escuela

Los conocimientos del grupo sobre la escuela en Francia eran un tanto genéricos e imprecisos, refiriéndose a:

- Diferencias en el horario: se entra y se sale antes que en España.

E: ¿Y qué más cosas sabéis relacionadas con la escuela? ¿Qué diferencias hay?

Jaime: Que empiezan y acaban muy temprano.

Iván: Que imparten español. Dan clase de español y nosotros de francés. Hacen intercambios.

Adrián: Se levantan muy temprano.

Olalla: Pero comen allí. (Entrevista grupal nº 4, pág. 385)

- El curso escolar comienza antes que en España.

E: Antes me habéis hablado un poquito sobre la escuela en Francia. Ya me contasteis un poco que no era igual que aquí, ¿no? ¿Cuál era la principal diferencia?

Jorge: Que hay otro horario.

E: Que tienen un horario distinto.

Jorge: y... que empiezan antes el colegio. (Entrevista grupal nº 1, pág. 326)

- Hay media jornada libre en medio de la semana (los miércoles), pero tienen clase el sábado por la mañana.

E: [...] Contadme ahora, ¿qué sabéis sobre la escuela en Francia? ¿Es igual que aquí? ¿Es distinta?

Adrián: No. Los miércoles no se va y van los sábados.

Olalla: ¿Cómo?

Iván: Que no van los miércoles y van los sábados.

Olalla: ¡Jolín!

E: ¿A vosotros os gustaría tener clase el sábado por la mañana y libre el miércoles?

Olalla: No, no me gustaría. Prefiero como estamos ahora.

Resto del grupo: No.

Iván: Prefiero todo seguido. ¡Vaya metedura de pata! (Entrevista grupal nº 4, pág. 385)

• Los cursos siguen una ordenación diferente a la española, empezando por el más alto y acabando por el más bajo.

E: ¿Qué sabéis sobre la escuela en Francia?

Sonia: Que exigen en los estudios.

Isabel: Que no hay clase los miércoles. Que no hay... Por ejemplo, no es Primero de la ESO. Tienen otro orden.

Sonia: Es de mayor a menor, ¿no?

Isabel: Los años van al revés, porque empiezan por el curso más alto y acaban por el más bajo. (Entrevista grupal nº 2, pág. 342)

5.6.4 Personajes franceses o francófonos famosos

El grupo tenía un escasísimo conocimiento de personajes famosos célebres ya fuesen franceses o francófonos. En el Cuadro 8.7 presentamos, clasificados por categorías, los mencionados por los distintos grupos, distribuyéndose éstos en: personajes históricos, cantantes, compositores y grupos musicales; escritores; personajes de ficción; políticos; modelos; deportistas; modistos; actores y actrices; y, finalmente, pintores.

Sus conocimientos sobre los personajes famosos que mencionaban eran, en general, un tanto imprecisos, poco afianzados. Así, cuando se les pedía que indicasen a qué obedecía la celebridad del personaje famoso concreto que citaban, apenas eran capaces de decir más de un par de rasgos característicos de él.

Mencionaban algún personaje histórico como Napoleón y, como políticos, sólo al actual presidente de la República francesa, Jacques Chirac. Entre los cantantes conocían únicamente a Céline Dion y citaban también a Catherine Ferry, ganadora hace años del festival de Eurovisión y a la que conocían porque habían escuchado una canción de ella en clase, aunque desconocían totalmente cuándo había sido eso. Sus referencias a personajes de ficción, actores y modelos guardaban relación con la película de Astérix y Obélix, citando a Laetitia Casta y a Gérard Dépardieu e incluso al creador de cómics Goscinny. Cuando se les preguntaba por modistos franceses famosos, citaban erróneamente italianos e incluso

españoles y, como única respuesta correcta, a Coco Chanel.

CUADRO 8.7.- Personajes famosos franceses o francófonos

Tipo \ Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Históricos	•Napoleón	•Napoleón		
Cantantes, compositores, grupos musicales	•Benniby •Catherine Ferry •Céline Dion	•Catherine Ferry •Céline Dion •All Saints (grupo americano que canta una canción con estribillo francés) •Chopin	•Catherine Ferry	•Catherine Ferry •Céline Dion
Escritores	•Corneille •Molière		•Gosciny: creador de Astérix y Obélix	
Pers. de ficción	•Astérix y Obelix		•Astérix y Obélix	
Políticos	•Chirac	•Presidente de la República Francesa (No recuerda el nombre)	•Chirac	
Modelos	•Laetitia Casta	•Laetitia Casta		
Deportistas	•Anelka •Karembeu (futbolistas)	•Anelka •Karembeu •Zidane (futbolistas)	•Zidane •Petit •Deschamps •Anelka •Henri (futbolistas) •Mary Pierce (tenista)	•Anelka •Wilford •Karembeu •Zidane (futbolistas)
Modistos		•Coco Chanel		
Actores/actrices		•Protagonista de la película de Astérix y Obélix (Laetitia Casta) •Jean Claude Van Damme •Gérard Depardieu	•Laetitia Casta •Gérard Depardieu	•Laetitia Casta •Gérard Depardieu
Pintores			•Duchamp	

Únicamente a la hora de hablar de los deportistas demostraron conocer un buen número de futbolistas y encontraban incluso explicación al hecho de que alguno de ellos fuese negro, ya que, en su opinión, los franceses estaban más “mezclados” que los españoles:

E: ¿Y deportistas famosos?

Teresa: Anelka.

Paula: Juega en el Real Madrid.

[Risas entre las chicas].

E: ¿Qué le pasa?

Teresa: Que es muy guapo.

E: ¿Y de dónde es?

Teresa: De Francia... Aunque sea negro, es de Francia.

E: ¿Y qué pasa porque sea negro y que sea francés?

Teresa: A mí no me extraña, porque en Francia hay muchos negros.

E: ¿Y?

Teresa: No, es raro, porque en España casi no hay. Estamos menos mezclados.

E: ¿Y a qué crees que puede deberse eso?

Teresa: ¿Una parte de África no había sido de Francia?

E: Efectivamente, una parte de África había sido de Francia.

Teresa: Y como en África se habla francés...

E: Y entonces, en un determinado momento, ¿qué es lo que crees que pudo pasar?

Teresa: Iguales nacionalidades en esos sitios. Vamos, que la gente en Mozambique y en Zaire tenía nacionalidad francesa.

E: ¿Y se fue a vivir a Francia?

Teresa: ¡Claro!

E: Eso sí es cierto, ¿no?, que aquí estamos menos mezclados, o por lo menos vosotros parece que veis eso, que aquí estamos menos mezclados.

Teresa: Sí.

Resto grupo: [Asiente con la cabeza]. (Entrevista grupal nº 1, págs. 328-329)

5.7 Principales conclusiones

De las entrevistas realizadas al alumnado para conocer su visión sobre Francia y otros países de habla francesa destacaremos, a modo de síntesis, los siguientes aspectos:

- Era consciente de las diferencias horarias con España en las comidas y en la escuela. Estas informaciones se encontraban en el libro de texto.

- Poseía un importante conocimiento geográfico de Francia que tenía su origen en la

clase de Francés, tanto en las informaciones proporcionadas por la profesora como en el libro de texto. Este conocimiento era, no obstante, muy sintético, consistiendo en una simple identificación de lugares con aquello que los convertía en conocidos o famosos.

- La clase de Sociales era la fuente principal de sus conocimientos históricos, que giraban de manera casi exclusiva en torno a la Revolución Francesa y a la figura de Napoleón.

- Era consciente de la existencia de similitudes entre el francés, el gallego y el castellano, cuestión esta que se trataba con frecuencia en la clase de Francés y también en Gallego.

- Tenía un escaso conocimiento de otros países donde se habla francés en el mundo, así como de productos y platos típicos franceses. Estos temas habían sido poco tratados en la clase de Francés y estaban escasamente representados en el libro de texto.

- Sus referencias a personajes famosos tenían su origen en los medios de comunicación social, en especial en la televisión, y giraban en torno a personas que están de moda en el momento actual.

- En conjunto, en su visión sobre la asignatura que estaban cursando, al igual que en la que tenían de Francia y de los otros países de habla francesa, se dejaba sentir la huella de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia en el entorno escolar. La pobreza de sus informaciones y las numerosas confusiones y errores en sus respuestas obedecían, sin duda, a que en la clase de francés, los contenidos socioculturales no constituían un aspecto al que se concediese una especial relevancia.

6. SÍNTESIS

La conjunción de las distintas perspectivas aportadas en nuestro caso, que tenían

como objetivo someter a indagación, interpretación y valoración cuál era el estatus que correspondía a los contenidos socioculturales relativos a Francia y otros países de habla francesa en el contexto investigado, nos conduce a efectuar la siguiente síntesis:

1.- El libro de texto demostró ser un recurso altamente influyente en las concepciones y conocimientos sobre Francia y otros países de habla francesa que poseía el alumnado y dominaba totalmente la selección de los contenidos sobre los que se trabajaba en las clases. El hecho de que el manual empleado en nuestra aula contuviese escasas informaciones sobre el modo de vida en Francia y otros países de habla francesa condicionó de manera importante la atención que se prestaba al componente cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en nuestro contexto particular.

2.- La pobreza de informaciones socioculturales ofrecidas en el libro de texto no entraba en contradicción con las declaraciones de intención expresadas por los autores en la guía del profesorado. El componente cultural no constituía un elemento “fuerte” en el diseño y concepción del libro de texto *Action 1!*. Es importante no pasar por alto que los verdaderos destinatarios del mismo eran alumnos y alumnas de 1º de ESO, y no de 3º. La explicación de la utilización de un libro correspondiente a un curso inferior se encontraba en el bajo nivel del alumnado, para el que incluso el texto que se utilizaba resultaba difícil.

3.- No podemos afirmar que la imagen, la representación de Francia que se desprendía del libro de texto, fuese “francocéntrica”. El enfoque de las cuestiones culturales tampoco respondía a una perspectiva “turística” en la que se presentasen al alumnado distintas situaciones a las que podría verse enfrentado en caso de una posible visita al país para ampliar estudios, por motivos de trabajo, o simplemente para pasar unas vacaciones. Más bien diríamos que tendía a diluirse en el texto la imagen de lo genuinamente francés, reducida a una presentación superficial, esquemática y anecdótica. Existía una clara intencionalidad de insertar ésta en el marco más global de la Unión Europea y del mundo en general. La tendencia dominante era privilegiar la presentación de los elementos comunes en la cultura del alumno y la extranjera. Temas importantes como el de las comidas, los

productos gastronómicos y los personajes célebres obedecían a este enfoque particular. Un argumento que ratificaba la pobreza del libro de texto en términos socioculturales era la escasa inclusión en el mismo de fotografías reales, frente a una cantidad ingente de dibujos e ilustraciones elaborados por los diseñadores del manual a la manera de los incluidos habitualmente en los cómics. Es importante también dejar constancia de que los textos informativos específicamente destinados a familiarizar al alumnado con la cultura francesa y francófona constituían adaptaciones, y no pasajes originales tomados de fuentes francesas, aún cuando se especificase en las correspondientes páginas cuáles eran éstas.

4.- La metodología practicada en el aula, donde la profesora asumía un importante rol directivo, dejando apenas espacio para las actuaciones espontáneas del alumnado, no favorecía el tratamiento de las cuestiones socioculturales en el aula desde una perspectiva de indagación y crítica. En ningún momento se suscitó, ni a nivel individual ni en equipo, el trabajo sobre documentos auténticos, textos reales, anuncios, fotografías, artículos de prensa, cómics, mapas, etc. que despertasen en el alumnado el deseo de conocer más sobre la cultura y el modo de vida en Francia y los restantes países de habla francesa.

5.- Los agrupamientos del alumnado, sentados prácticamente siempre en sus pupitres en parejas o grupos de tres, según estaban colocadas las mesas, unidos a una actitud receptiva y más pasiva que activa imposibilitaban el desarrollo de un tipo de trabajo más creativo y más abierto a la reflexión sobre las diferencias culturales como elemento que contribuye al enriquecimiento del ser humano y favorece el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia el otro.

6.- La representación de los distintos grupos sociales sobre la base de dimensiones como la edad, el género o la pertenencia a grupos étnicos minoritarios no se convirtió, prácticamente en ningún momento, en objeto de especial atención o centro de debate en la clase. Las imágenes incluidas en el libro de texto para dar cabida a las minorías étnicas fueron ampliamente pasadas por alto.

7.- La profesora, más preocupada por conseguir que los alumnos y alumnas adquiriesen un cierto nivel de competencia comunicativa, principalmente oral, privilegiaba claramente la enseñanza de funciones lingüísticas, estructuras y cuestiones gramaticales, así como vocabulario, dejando a un lado la profundización en el modo de vida y la cultura de Francia y los países de habla francesa.

8.- Influyó en las concepciones de la docente a la hora de considerar los contenidos socioculturales como algo escasamente relevante en sus clases el bajo nivel de conocimientos lingüísticos del grupo, del que repetidamente afirmaba que no sabía nada, alegando además su alto grado de indisciplina, falta de motivación e interés, factores todos ellos que eran comunes al alumnado de la ESO.

9.- Algunas de las imágenes, representaciones y concepciones que el grupo-clase poseía sobre Francia respondían a estereotipos y clichés. Sus conocimientos podrían compararse a los incluidos en los folletos turísticos de una agencia de viajes en los que se incita a visitar un país. En este grupo entrarían sus referencias a París como ciudad de las luces, de la moda y del amor, a Francia en general como país con mucha cultura, muchos monumentos y una importante historia, reducida, en lo esencial a la Revolución francesa. Otro tanto puede afirmarse de sus continuas alusiones a lugares de interés turístico y ciudades conocidas por su asociación con actividades de ocio y diversión.

10.- Es de destacar la importante huella de los medios de comunicación, especialmente la televisión, que se dejaba sentir en el conocimiento que de los personajes famosos franceses o francófonos poseía el alumnado. Los deportistas, en especial los futbolistas, eran el único punto fuerte de nuestro grupo.

11.- El conocimiento que el alumnado del grupo tenía de los países donde se habla francés en el mundo, tanto los pertenecientes al ámbito occidental como los que remitían a contextos más lejanos como África o el Líbano, se reducía a un conjunto de nociones muy vagas, plagadas de confusiones y, en ocasiones, totalmente erróneas. Sólo algún alumno o

alumna poseía ligeras nociones de las relaciones que guardaba la expansión de la lengua francesa con los vínculos coloniales que habían unido Francia a otros países en un pasado, especialmente a los del continente africano.

12.- El grupo-clase mostraba, sin embargo, un cierto interés y curiosidad por conocer las costumbres y modos de vida en Francia. No ocurría lo mismo con los restantes países de habla francesa debido a la imagen borrosa de cuáles eran éstos y del estatus que tenía la lengua francesa en ellos. La actitud del alumnado era más bien de apertura hacia las diferencias culturales y hacia una valoración positiva de éstas.

13.- Las informaciones socioculturales, aunque presentes en el aula, no constituían un eje central alrededor del cual se articulase el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés. Su contribución a la adquisición por parte del alumnado de una visión del mundo en que vivimos más ajustada a la realidad puede catalogarse como nula. No acababa de percibirse en ella ese valor formativo atribuido a las lenguas extranjeras como elemento que contribuye a ampliar los horizontes culturales del ser humano, favoreciendo la profundización en el conocimiento de los modos de vida propios de otros pueblos y contribuyendo con ello a fomentar en el alumnado valores como la tolerancia y el respeto de las diferencias.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado analizar los aspectos socioculturales en el curriculum de Francés como Lengua Extranjera prestando especial atención a la consideración de que éstos son objeto en la actual etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Nuestro punto de partida para proceder a dicho análisis se ha situado en los condicionantes externos al sistema educativo. Posteriormente, asumiendo un enfoque procesual del curriculum, nos hemos centrado en algunas de las fases por las que este último atraviesa hasta llegar a su materialización en la realidad del contexto del aula.

De los distintos momentos que pueden señalarse en el proceso de construcción del curriculum, nuestra investigación se ha centrado fundamentalmente en tres. *En primer lugar*, nos hemos ocupado del nivel prescriptivo, constituido por el conjunto de normas dictadas por la Administración educativa. Nos interesaba aquí analizar qué valor formativo se asignaba a las lenguas extranjeras y, dentro de éstas, cuál era el papel que se concedía a los contenidos socioculturales en el antiguo marco de la Ley General de Educación del 70 y en el actual de la LOGSE. *En segundo lugar*, hemos tratado de someter a análisis crítico el nivel de lo que podríamos denominar el curriculum editado, entendiendo por tal la interpretación que de las prescripciones administrativas efectúan las editoriales en los libros de texto. *En tercer lugar*, hemos intentado poner de manifiesto, a través del estudio empírico de lo que acontecía en un aula de Francés como Segunda Lengua Extranjera, cuál era el tratamiento real que se daba a los contenidos socioculturales, prestando atención especial al papel que desempeñaba el libro de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia. Nuestra intención era partir del curriculum prescrito para, pasando por el curriculum editado, llegar al curriculum desarrollado en la práctica cotidiana por profesorado y alumnado en un contexto particular.

Una primera conclusión importante derivada de nuestra tesis remite a la necesidad de tener en cuenta el contexto exterior al medio escolar como elemento que incide de manera importante en las materias que configuran el curriculum del sistema educativo de un país en un momento sociohistórico concreto. Para poder entender muchos de los fenómenos que

acontecen en nuestras instituciones escolares se requiere penetrar en los modos de funcionamiento de las distintas esferas económica, política, militar y cultural que configuran nuestra vida social. Es fundamental, por consiguiente, tener presentes toda una serie de factores externos al sistema educativo que están incidiendo sobre éste. Los cambios a que se ha visto sometida la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país en el curso de los últimos treinta años y, más en general, a nivel europeo y mundial, proporcionan un buen ejemplo de ello. Nuestra tesis evidencia cómo la orientación política y económica de un país con respecto a otros tiene una repercusión en las decisiones adoptadas por las autoridades educativas acerca de las lenguas extranjeras que se considera deben ser conocidas por la población e incluidas, por consiguiente, entre las materias a abordar en el marco de la educación formal.

El estudio que presentamos comienza poniendo de manifiesto cómo hacia finales de los años setenta empieza a detectarse en España una mayor demanda social hacia la enseñanza del inglés en detrimento del francés. Esta última lengua contaba con una larga tradición en nuestro sistema educativo, formando parte inexcusable de los distintos planes de estudio desde el siglo pasado, al igual que ocurría en numerosos países del ámbito europeo. Nuestro análisis de los estudios estadísticos efectuados por el Ministerio de Educación nos ha permitido demostrar que es hacia finales de la década de los setenta, coincidiendo con los primeros momentos de la transición democrática en España, cuando la situación de la enseñanza de los idiomas extranjeros empieza a ser objeto de preocupación por parte de la Administración educativa y que, en esas fechas, el inglés contaba con una mayor implantación en la enseñanza privada que en la pública, siendo la meta perseguida el reducir las diferencias entre ambas.

Uno de los objetivos de este trabajo se situaba en proporcionar una panorámica de cómo se produjo esa desaparición progresiva del francés y su sustitución por el inglés durante los años en que estaba en vigor en nuestro país la Ley General de Educación del 70. Las causas de este cambio han de buscarse en factores externos al ámbito educativo, remitiendo a las modificaciones en la correlación de poderes y países en Europa y América cuyo origen

se remontaría a la proclamación de los Estados Unidos como la gran potencia victoriosa tras el fin de la Segunda Guerra Mundial.

El marco del orden mundial imperante en la actualidad en lo que respecta a las relaciones mantenidas entre los países a nivel internacional se encuentra en la base de la redistribución a que se han visto sometidos los idiomas inglés y francés en nuestro país tras la implantación de la LOGSE. La demanda social se inclina claramente hacia la elección del inglés como lengua extranjera a cursar con carácter obligatorio. Esta preferencia obedece sin duda al predominio hegemónico alcanzado por los Estados Unidos en la escena mundial, que ha traído consigo una uniformización de los modelos económicos y modos de vida imperantes en nuestras sociedades occidentales contemporáneas avanzadas. Saber inglés se convierte en un elemento cada día más indispensable para poder desenvolverse con soltura en los tiempos que corren, habiendo llegado a identificarse al idioma anglosajón con la lengua por excelencia del capitalismo. Su importante presencia en el campo de las nuevas tecnologías, de manera especial en Internet, convierte prácticamente en “analfabeta” a aquella persona que la desconoce.

El francés, por su parte, ha quedado relegado a un discreto segundo plano, figurando como materia optativa en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. A la decisión de incorporar al curriculum de estas etapas educativas la posibilidad de cursar un segundo idioma extranjero subyacen también, de manera notoria, las influencias procedentes de la esfera política en la escena internacional. Nuestra tesis demuestra ampliamente hasta qué punto esta decisión guarda relación con el marco de la Unión Europea y sus recomendaciones acerca de la conveniencia de incluir en los sistemas educativos de los países miembros la enseñanza de dos lenguas comunitarias, además de la propia. A su vez, la pérdida de protagonismo y poder de Francia en el panorama mundial, cuyas causas se remontarían al debilitamiento económico sufrido tras la Segunda Guerra Mundial, explicarían el progresivo declive sufrido por el francés como idioma extranjero más escogido en los sistemas educativos de numerosos países del ámbito europeo.

Nuestra investigación pone igualmente de manifiesto la existencia, en el momento actual, de una gran demanda social de aprender idiomas entre la población de todas las capas sociales. Esta demanda tendría su origen, una vez más, en ese contexto de incremento de las relaciones internacionales, de la circulación de ideas e información característico de nuestras sociedades contemporáneas, guardando una conexión muy directa con el marco de la Unión Europea y con ese predominio hegemónico ejercido por los Estados Unidos en el panorama político-económico mundial.

Nuestra tesis evidencia asimismo una toma de conciencia cada vez mayor, por parte de las instancias educativas de los distintos países miembros del ente comunitario, de los beneficios derivados del aprendizaje de idiomas como instrumento que permite la prevención del racismo y la xenofobia y favorece el desarrollo de actitudes de tolerancia gracias al conocimiento de la realidad sociocultural de otros países, aspecto éste que aparece ampliamente recogido en los programas o planes de estudios para el área de lenguas extranjeras actualmente vigentes en el entorno europeo para los niveles de escolarización obligatoria. Prácticamente todos ellos se hacen eco de la imposibilidad de disociar el aprendizaje de una lengua del de la cultura o culturas que dicha lengua simboliza. Se constata asimismo la existencia de similitudes en cuanto al enfoque metodológico a seguir a la hora de enseñar un idioma, decantándose la práctica totalidad de los programas europeos por el enfoque comunicativo.

Nuestro análisis de los documentos oficiales comunitarios permite seguir la pista a una línea discursiva presente en todos ellos que defiende el respeto al pluralismo lingüístico y cultural, considerando la diversidad de lenguas característica de Europa como una fuente de riqueza que es necesario proteger y conservar. De este mensaje deriva la recomendación de ampliar lo más posible el catálogo de lenguas a ofertar en los sistemas educativos europeos y, por otra parte, la conveniencia de iniciar el aprendizaje de una primera lengua extranjera a edades tempranas, ampliando con posterioridad este aprendizaje a un segundo idioma.

Desde los textos oficiales comunitarios que recogen cuestiones referidas a la

educación, se hace un llamamiento continuo a la necesidad de despertar en el alumnado el sentimiento de pertenencia a una Europa unida y a la conveniencia de dar cabida, en los currícula de los sistemas educativos de los países miembros, a una dimensión europea de la educación, siendo un elemento clave para ello favorecer el conocimiento de los idiomas de los países miembros. Es de destacar, además, la existencia de un documento como el *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (CONSEIL DE L'EUROPE, 1996), elaborado por el Consejo de Europa, donde se sientan las grandes bases por las que han de guiarse los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el entorno europeo. Como su título indica, no se trata de un texto destinado a imponer un único sistema o enfoque, sino de un marco de referencia plural y abierto destinado ayudar a profesorado, autores de libros de texto, instancias de formación del profesorado, administración, etc., a ejercer sus posteriores elecciones de una forma coherente e informada. Las huellas de este documento se dejan sentir en el nuevo Real Decreto 3437/2000 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a las lenguas extranjeras dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (BOE 16-IV-2001) en el caso del sistema educativo español.

Centrándonos ya en la situación de la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país, hemos de señalar que ésta ha sido desde siempre una de las grandes asignaturas pendientes. Hoy por hoy, el nivel de conocimientos de una o más de una lengua extranjera que adquiere el alumnado al término de sus estudios continúa estando por debajo de la media europea. Es necesario asumir como objetivo básico que ningún joven abandone el sistema educativo sin dominar un idioma. Un déficit de este tipo podría afectar no sólo a sus posibilidades futuras de encontrar un mejor empleo, sino también a algo tan cotidiano como el acceso a las nuevas tecnologías. Es cierto que se ha avanzado mucho en este terreno, siendo los logros más importantes la anticipación de la edad de comienzo del aprendizaje de un idioma obligatorio a los ocho años, así como la introducción de la posibilidad de cursar un segundo idioma con carácter optativo en un tramo de la escolarización obligatoria como es el de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, queda todavía mucho camino por recorrer. Es igualmente cierto y digno de destacar que existe una gran demanda social en el

momento presente en nuestro país en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras. Las causas de ello estarían en la globalización, en el incremento del turismo y en la posibilidad de trabajar en otros países.

Aunque la LOGSE ha supuesto, como decimos, una notable mejora de estas enseñanzas, lo cierto es que las medidas adoptadas no parecen suficientes como para alcanzar los objetivos perseguidos. Así, en el Informe Anual del Consejo Escolar del Estado correspondiente al año 1994-95, “se alude a la necesidad de reforzar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, proponiéndose incluso que una de ellas pueda comenzarse con carácter opcional ya en el período de Educación Infantil y con carácter obligatorio desde el primer curso de Primaria, lo que permitiría quizá generalizar la introducción de una segunda lengua extranjera durante la Educación Secundaria Obligatoria” (INCE, 1998, p. 19).

El abanico de lenguas extranjeras ofertadas como segunda lengua sigue siendo, por el momento, bastante restringido, limitándose al francés y, de manera todavía tímida, al alemán. No existe realmente en este momento una oferta diversificada. Tampoco creemos que se cuente con profesorado con la formación adecuada para dar respuesta a esa necesidad de diversificación. Por lo que respecta a los conocimientos de la primera lengua extranjera, que, de manera abrumadora, según hemos apuntado anteriormente, es el inglés, se detecta una tendencia a la mejora del nivel, pero éste sigue siendo, como decíamos, inferior al de la media europea.

Se requeriría, quizá, incrementar la carga horaria asignada al aprendizaje de lenguas extranjeras y facilitar todavía más la posibilidad de ampliar el número de lenguas estudiadas a dos, en lugar de una. El marco educativo vigente en el momento presente parece insuficiente para alcanzar los objetivos comunitarios. Ello explica, probablemente, la obsesión del actual gobierno por incrementar la calidad de estas enseñanzas y los planteamientos del reciente Real Decreto 3473/2000 (BOE 16-IV-2001), con su oferta de programas diferenciados para cinco idiomas: inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Queda todavía por ver cómo

repercutirá esa consideración de un abanico más plural de lenguas contemplada a nivel teórico en el plano de la realidad, siendo nuestra opinión que debería traducirse en una oferta auténticamente diversificada. La futura Ley de Calidad de la Enseñanza -actualmente en proceso de elaboración- contemplará, sin lugar a dudas, como uno de sus objetivos prioritarios, la potenciación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en los niveles de escolarización obligatoria.

Movidos una vez más por ese deseo de tener presentes los determinantes externos al medio educativo que inciden en las decisiones que afectan a la construcción del curriculum, hemos consagrado una parte importante de nuestra tesis a analizar las actuaciones emprendidas por Francia a lo largo de la historia para asegurar la difusión de su lengua y su cultura en el mundo. De ahí se deriva una nueva conclusión relevante para nuestro trabajo. La actual presencia de la lengua francesa en los sistemas educativos de numerosos países del mundo y las acciones emprendidas por Francia para mantener el protagonismo de la misma en la escena internacional han de ser puestas en relación con el pasado colonial de este país y con el mayor prestigio y poder económico que ostentaba en otros tiempos, que se resistiría a perder. Si en el momento presente asistimos a una consagración del inglés como *lingua franca* de las relaciones internacionales, Francia rechazaría de plano sucumbir a esta dominación de la escena mundial impuesta por Estados Unidos, luchando activamente en distintos frentes por la permanencia de su lengua y su cultura en el mundo.

Los frentes de lucha actuales de Francia, en relación con el mantenimiento de la presencia de su lengua y cultura en el mundo se resumirían en dos: por un lado, la Unión Europea, entidad de la que ha sido uno de los principales promotores desde los primeros momentos de la gestación del proyecto. En este marco político transnacional, nacido del deseo de crear una fuerza conjunta que permita a Europa competir en el terreno económico con las grandes potencias del momento actual, como Estados Unidos y Japón, se defiende la diversidad lingüística y cultural como un rico patrimonio que es necesario conservar. Estas reivindicaciones sirven a Francia para, a través de las recomendaciones en materia de enseñanza de las lenguas procedentes del Consejo de Europa, asegurar la pervivencia de la

enseñanza del idioma francés, aun cuando sea en calidad de segunda lengua extranjera, en los sistemas educativos de los países miembros.

El segundo frente de lucha de Francia, estrechamente vinculado a su pasado como gran potencia colonial, se encontraría en la actual *Organización Política Internacional de la Francofonía*. A este conjunto político, formado por un variopinto grupo de países pertenecientes a los cinco continentes que tienen en común el uso del francés, subyacen, junto con la defensa y promoción de la lengua francesa, importantes dimensiones ideológicas e intereses económicos profundos. En la relación de miembros de la Francofonía, se entremezclan países desarrollados del mundo occidental junto con otros en vías de desarrollo o incluso claramente pertenecientes al Tercer Mundo. En el caso de los dos últimos grupos, nos encontraríamos con la curiosa paradoja de que la lengua francesa, antiguo instrumento de colonización, pasaría a ser considerada, en el marco del proyecto francófono, como lengua de solidaridad e instrumento facilitador del desarrollo de los pueblos plenamente aceptado por los antiguos colonizados. Por otra parte, en lo que al nivel lingüístico se refiere, los países integrantes del conjunto francófono distan mucho de presentar una situación homogénea en cuanto al estatus asignado a la lengua francesa dentro del país. Por poner algunos ejemplos, nada tienen que ver las reivindicaciones lingüísticas de los valones en Bélgica, la situación del francés en Quebec, Canadá o Nuevo Brunswick, la situación de lengua oficial que no constituye la lengua de comunicación del pueblo en numerosos países del África subsahariana, o el marco de plurilingüismo compartido con otras lenguas oficiales propio de Luxemburgo o Suiza. A nivel teórico esta entidad política pretende, ante el actual contexto mundializador de factura angloamericana, ofrecer un proyecto de mundialización alternativa en cuyo seno se defiende el derecho al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y cuyas bases se asienten sobre los principios de la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua entre los pueblos, materializándose estos principios en la puesta en marcha de distintas acciones. Los objetivos de la entidad política, a los que nada hay que reprochar, se sitúan en la defensa de la democracia, los derechos humanos y el apoyo al estado de derecho. El único punto oscuro viene dado, sin lugar a dudas, por los importantes intereses económicos que entran en juego en el proyecto. En el fondo, la Francofonía constituye quizá

una versión modernizada, más acorde con los tiempos que corren, de las formas de ejercicio de poder y dominio de unos pueblos sobre otros asociadas desde siempre a la historia de las civilizaciones. Subyace al proyecto francófono una cierta dimensión de explotación por parte de países dominantes con respecto a países dominados que tal vez responda, en el fondo, a una nueva forma de recuperar el poder imperialista de otros tiempos.

Si se nos permite la comparación, pensamos que puede establecerse un paralelismo entre las relaciones entre los individuos en el seno de la sociedad y las que tienen lugar entre los países en ese espacio común que es el mundo. De la misma forma que existen grupos sociales dominantes y dominados, existen también países, culturas y lenguas dominantes y dominadas. Los grupos sociales -léase países- que gozan de menor poder se esfuerzan en articular medidas de resistencia con el fin de conseguir que se escuchen sus voces. Francia, en la actualidad, lucha por hacer oír su voz en francés ante el temor de que la invasión de que una cultura hegemónica angloamericana pueda constituirse en amenaza a su identidad, tan sólidamente arraigada en su lengua a lo largo de la historia. Ese es uno de los posibles sentidos que puede darse a esa voz francófona que aspira a defender la lengua francesa en la escena internacional como alternativa al dominio del inglés.

En nuestro análisis del *curriculum oficial o curriculum prescrito* por la Administración, hemos puesto especial empeño en destacar el vínculo existente entre las grandes metas o finalidades asignadas a la educación en la LOGSE y el importante papel desempeñado por las lenguas extranjeras de cara a favorecer la consecución de aquéllas. Entre los objetivos asignados a la educación en el actual marco legal figura el de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de desenvolverse en el marco de una sociedad axiológicamente plural donde se fomenten las actitudes y hábitos de comportamiento democrático presididos por el ejercicio de la solidaridad y la tolerancia. Ello conlleva el respeto hacia las diferencias y la lucha contra las desigualdades y discriminaciones de todo tipo. Se pretende así posibilitar el avance de nuestras sociedades hacia la consecución de mayores cotas de justicia e igualdad social. Gracias al aprendizaje de las lenguas extranjeras, el alumnado entra en contacto con realidades culturales distintas de la propia, enriqueciendo

su visión del mundo y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto hacia los modos de vida, culturas y formas de interpretar la realidad propias de otros pueblos. Al mismo tiempo, ello favorece la adopción de posturas más críticas en relación con los marcos culturales imperantes en su entorno más inmediato, posibilitando el establecimiento de comparaciones entre los muy diferentes modos de interpretar la realidad característicos de las distintas culturas presentes en el mundo en que vivimos.

Nuestro estudio del marco curricular prescrito desde la Administración para el área de Lenguas Extranjeras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria nos lleva a destacar lo que podemos considerar como las dos grandes finalidades a alcanzar a través del estudio de éstas. En primer lugar, la adquisición por parte del alumnado de una competencia comunicativa que le permita dar respuesta a las necesidades reales de comunicación que puedan plantearse en el mundo de las relaciones internacionales en un futuro. En segundo lugar, el fomento del interés en el alumnado por el conocimiento y aceptación de otras culturas, contribuyendo así a proporcionar a éste una educación multicultural.

De las prescripciones dictadas desde la Administración se desprende el importante papel que se asigna a los contenidos socioculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, que serían indisolubles de los restantes componentes presentes en dichos procesos.

Nuestra indagación en el campo de la Didáctica específica de las lenguas extranjeras nos ha permitido comprobar que, si bien los aspectos socioculturales han estado asociados desde siempre a la enseñanza de una lengua extranjera, el tratamiento recibido por éstos en los distintos materiales didácticos, entre ellos los libros de texto, no ha tenido presente, hasta fechas muy recientes, las aportaciones de otras ciencias sociales y humanas como la antropología o la sociología. La clara tendencia a privilegiar los contenidos lingüísticos y las destrezas comunicativas característica de los enfoques comunicativos, muy orientados por criterios de tipo pragmático, ha traído como consecuencia la transmisión frecuente de imágenes estereotipadas y clichés en relación con los modos de vida y la cultura del país cuya

lengua se está aprendiendo. En la actualidad existe una clara tendencia a abordar la enseñanza de los aspectos socioculturales desde una perspectiva intercultural, prestándose una mayor atención a la imagen de la sociedad, de la cultura y del país que se difunde en los distintos materiales diseñados para el aprendizaje de un idioma. De ahí nuestra llamada de atención al profesorado con el fin de que someta a valoración crítica los libros de texto, al igual que cualquier otro material curricular potencialmente utilizable en las aulas, de manera que tome conciencia de las dimensiones ocultas subyacentes a los mismos y haga ver éstas al alumnado.

En nuestra opinión, sería de desear la inclusión, en los manuales de Francés, de un mayor número de imágenes de los distintos países en que se habla la lengua francesa junto con fotografías y testimonios de las personas que viven en ellos. Ello ayudaría a situar la enseñanza del francés en un contexto mucho más plural en lo que a valores culturales se refiere, contribuyendo así de manera más efectiva a proporcionar al alumnado una educación multicultural.

Quizá la conclusión más destacada a extraer del trabajo que hemos realizado remite a la necesidad de potenciar, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el enfoque intercultural, prestando mayor atención al importante papel que en ellos desempeñan los aspectos socioculturales y velando por un seguimiento más estrecho de todas las cuestiones relacionadas con la imagen que de un país, de su sociedad y de su cultura se ofrece en las aulas.

Aunque los resultados de nuestro estudio de caso sobre el curriculum real desarrollado en la práctica por profesorado y alumnado no puedan en absoluto generalizarse, hemos visto que en el contexto particular sometido a indagación, los contenidos socioculturales no constituían un elemento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, estando muy condicionado el trabajo sobre estas temáticas por la selección cultural ofrecida por el libro de texto.

El acercamiento a la cultura, las costumbres y el modo de vida de otros países sólo

puede cubrir ese objetivo de fomentar actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferencias si de verdad el enfoque que se da a los contenidos socioculturales en el aula promueve actitudes críticas y de descubrimiento por parte del propio alumnado, concediendo a este último un papel activo. Para ello es necesario salirse de la visión de la cultura extranjera encorsetada en el libro de texto y promover un conocimiento real de la misma utilizando documentos auténticos del país y todo tipo de materiales alternativos. El papel del profesorado, en el desarrollo de esos contenidos, se convierte en un elemento clave. Éste ha de recurrir a metodologías activas y participativas, fomentando el trabajo en grupo en las clases, así como el debate y la reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AGER, Dennis (1996): *Language Policy in Britain and France*. London and New York. Cassell.
- ALBERDI, Isabel y ALBERDI, Inés (1991): "Spain". En M. WILSON (Ed.): *Girl and Young Women in Education. A European Perspective*. Oxford. Pergamon Press, págs. 153-170.
- AKAMATSU, Maryvonne (1998): "Le Royaume-Uni. Une progression difficile. En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 9-25.
- ALEGRET TEJERO, Juan Luis (1993): *Cómo se enseñan los otros: Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de E.G.B., B.U.P. y F.P. en Cataluña en la década de los 80*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral. Ejemplar microfilmado.
- ALLEN, Kate y INGULSRUD, John E. (1998): "What Do You Want To Be When You Grow Up? An Analysis of Primary-school Textbooks in The People's Republic of China". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 19, 3, págs. 171-181.
- ALTBACH, Philip G. y otros (Eds.) (1991): *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*. Albany. State University of New York Press
- ÁLVARO, José Luis y MONGE, Ignacio (1984): "La familia en los libros de texto de lectura infantil". *Revista de Educación*, núm. 275, págs. 73-91.
- AMIN, Samir (1997a): "Reflections on the International System". En Peter GOLDING y Phil HARRIS (Eds.): *Beyond Cultural Imperialism. Globalization, communication & the new international order*. London. Sage Publications, págs. 10-24.
- AMIN, Samir (1997b): "Le plurilinguisme, une exigence pour la mondialisation". En *Assises de l'enseignement du français et en français*, Hué (Vietnam), texto correspondiente a una conferencia inaugural del Congreso consultado en la red: <http://www.aupelf-uref.org/framonde/framonde/assises>
- AMMON, Ulrich (1994): "The Present Dominance of English in Europe. With an Outlook on Possible Solutions to the European Language Problems". *Sociolinguistica*, 8, págs. 1-14.

- ANDERSON, J. (1994): "Content and Text Analysis". En Torsten HUSÉN y T. Neville POSTLETHWAITE : *The International Encyclopedia of Education*. Oxford. Pergamon Press, vol. 2, págs. 1074-1079.
- ANDRÉS, Milagrosa; FERNÁNDEZ, Julia; y RODRÍGUEZ, M. Julia (1994): *Claves para una programación curricular. Lengua Extranjera: Francés*. Madrid. SGEL.
- APPLE, Michael W. (1984): "Economía política de la publicación de libros de texto". *Revista de Educación*, nº 275, septiembre-diciembre, págs. 43-62.
- APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.
- APPLE, Michael W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós- MEC.
- APPLE, Michael W. (1996a): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- APPLE, Michael W. (1996b): *Política cultural y educación*. Madrid. Morata.
- APPLE, Michael W. (1997): *Educación y Poder*. Barcelona. Paidós-MEC.
- APPLE, Michael W. y CHRISTIAN-SMITH, Linda K. (Eds.) (1991): *The Politics of the Textbook*. New York. Routledge.
- ARGIBAY, M. y otros (1991): *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- ATIENZA, José Luis (1994): "Materiales curriculares ¿Para qué?" *Signos*, 11 (Enero-Marzo), págs. 12-21.
- ATIENZA, José Luis (1998): *La construcción de programas culturales en didáctica de las lenguas extranjeras: ¿qué teorías para qué prácticas?* Tesis doctoral.
- Atlas Mundial Encarta 98* (1998). Microsoft Corporation. CD-Rom.
- AUPELF-UREF (1997): *Dictionnaire Universel Francophone*. Paris. Hachette/Edicef, versión para la red: [http:// www.francophonie.hachette-livre.fr](http://www.francophonie.hachette-livre.fr).
- BARDIN, Laurence (1986): *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- BARNOUD, Catherine (1985): "La représentation de la femme dans deux manuels de FLE de niveau 1: *C'est le printemps* et *Intercodes*". *Études de linguistique appliquée*, nº 60 (octubre-diciembre), págs. 89-99.

- BASSEY, Michael (1999): *Case study research in educational settings*. Buckingham. Open University Press.
- BEGIONI, Louis (1998): "L'Italie. Les langues étrangères dans le système éducatif". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 9-25.
- BERTOCCHINI, Paola y CONSTANZO, Edvige (1989): *Manuel d'autoformation. À l'usage des professeurs de langues*. Paris. Hachette.
- BERGLUN-NILSSON, Birgitta (1998): "La Suède. L'enseignement des langues étrangères". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 337-344.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (1994): "Materiales curriculares: los libros de texto". En J. Félix ANGULO y Nieves BLANCO (Coords.): *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
- BOGANTES, Bodil y BOGANTES, Claudio (1998): "Le Danemark. L'enseignement des langues étrangères". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 135-148.
- BOGDAN, Robert C. y BIKLEN, Sari Knopp (1992): *Qualitative Research for Education*. Boston. Allyn and Bacon.
- BOKAMBA, Eyamba G. (1991): "French Colonial Language Policies in Africa and Their Legacies". En David A. MARSHALL (Ed.): *Language Planning. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday. Vol. III*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company, págs. 175-213.
- BOURDILLON, Hilary (Ed.) (1992): *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam/Lisse. Swets and Zeitlinger.
- BYRAM, Michael (1988): "Foreign Language Education and Cultural Studies". *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 8, nº 2, págs 83-92.
- BYRAM, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon. Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (Ed.) (1993a): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main. Diesterweg.

- BYRAM, Michael (1993b): "Criteria for Textbook Evaluation". En Michael BYRAM (Ed.): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main. Diesterweg, págs. 31-40.
- BYRAM, Michael (1993c): "Language and Culture Learning: The Need for Integration". En Michael BYRAM (Ed.): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Clevedon. Multilingual Matters, págs. 13-18.
- BYRAM, Michael y ESARTE-SARRIES, Veronica (1991): *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon. Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, MORGAN, Carol y cols. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon. Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (Ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York. Routledge.
- CABEZAS, Manuel Ignacio y HERRERAS, José Carlos (1989): *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia. Nau Llibres.
- CABEZAS GONZÁLEZ, Manuel I. (1989): "La situación actual y el futuro del francés en B.U.P.-C.O.U. en la España de las autonomías". En VV. AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia, págs. 13-26.
- CABEZAS GONZÁLEZ, Manuel I. (1998): "La France. Mise à jour de la politique linguistique dans le cadre d'une nouvelle réforme du système éducatif". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 191-219.
- CALVET, Louis-Jean (1987): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris. Payot.
- CALVET, Louis-Jean (1988): *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris. Payot.
- CALVET, Louis-Jean (1993a): "Francophonie et géopolitique". En Didier de ROBILLARD, y Michel BENIAMINO (Dirs.): *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. Tomo I*. Paris. Éditions Champion, págs. 483-493.
- CALVET, Louis-Jean (1993b): *L'Europe et ses langues*. Paris. Plon.

- CALVO BUEZAS, Tomás (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid. Editorial Popular.
- CANDELIER, Michel y HERMANN-BRENNECKE, Gisela (1998): "L'Allemagne. Entre la pluralité et l'uniformité". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 27-59.
- CHERRINGTON, Ruth (2000): "Linguistic imperialism". En Michael BYRAM (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres y Nueva York. Routledge, págs. 360-362.
- CHOPPIN, Alain (1992a): *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris. Hachette.
- CHOPPIN, Alain (1992b): "Aspects of Design". En Hilary BOURDILLON (Ed.) (1992): *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam/Lisse. Swets and Zeitlinger, págs. 85-95.
- CHRIST, Herbert (1998): "1880-1939: le français entre deux guerres". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, enero, págs. 50-70.
- CLARKE, Donald (Ed.) (1990): *The Penguin Encyclopedia of Popular Music*. London. Penguin Books.
- C.O.E.N.S. (1992): *El sexismo iconográfico en los libros de texto*. Murcia. Colectivo Escuela no Sexista de Murcia.
- Colección Legislativa. Año 1964*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1972.
- Colección Legislativa. Año 1965*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1972.
- Colección Legislativa. Año 1967*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1972.
- Colección Legislativa. Año 1969*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1972.
- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Libro Verde sobre a dimensión europea da educación. COM (93) 457 final*. Bruselas. En Ángel GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y Agustín REQUEJO OSORIO (Coords.) (1995): *A dimensión europea da educación*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia, págs. 125-149.

- COMMISSION EUROPÉENNE (1995): *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg. Office des publications officielles des Communautés européennes. Accesible también una versión en la red en la sección de publicaciones de EURYDICE: <http://www.eurydice.org> .
- COMMISSION EUROPÉENNE (1996): *Éducation, formation, recherche. Les obstacles à la mobilité transnationales. Livre vert*. Documento accesible en la dirección de Internet de la Comisión Europea, en la sección correspondiente a documentos oficiales: http://europa.eu.int/comm/off/index_fr.htm .
- COMMISSION EUROPÉENNE (1999): *Union Européenne. Recueil des traités, Tome I, Volume I*. Luxembourg. Office des publications officielles des Communautés européennes. Documento disponible en Internet en la base de datos sobre legislación comunitaria Eur-Lex: <http://www.europa.eu.int/eur-lex/fr/treaties/index.html>.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1996): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg. Conseil de l'Europe. Documento disponible en Internet, <http://www.culture.coe.fr/lang/fr/edu.2.4.html>
- COOK, Thomas D. y REICHARDT, Charles S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- COSTE, Daniel (1998): "1940 à nos jours: consolidations et ajustements". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, enero, págs. 75-95.
- CROOKES, Graham (1997): "What Influences What and How Second and Foreign Language Teachers Teach?". *The Modern Language Journal*, vol. 81, núm. 1, págs. 67-79.
- CRYSTAL, David (1995): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CRYSTAL, David (1997a): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge. Cambridge University Press. 2nd. ed.
- CRYSTAL, David (1997b): *English as a global language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CUQ, Jean-Pierre (1991): *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris. Hachette
- CUQ, Jean-Pierre (2000): "Les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues". *Le français dans le monde. Recherches et applications*, enero, págs. 42-55

- Décision N° 1934/2000/CE du Parlement Européen et du Conseil du 17 juillet 2000 établissant l'Année européenne des langues 2001. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° L232, 14-9-2000, págs. 1-5.
- Décision du Conseil 89/489/CEE établissant un programme d'action visant à promouvoir la connaissance de langues étrangères dans la Communauté européenne (*Lingua*), *Journal officiel des Communautés européennes*, n° L 239, 16-8-1989.
- Decreto 89/1993, do 19 de abril, polo que se regula a autorización de libros de texto e outros materiais curriculares para as ensinanzas de réxime xeral (DOG 27-IV-1993).
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan (1995): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- DAVIES, Alan (1996): "Ironising the Myth of Linguicism". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 17, n° 6, págs. 485-496.
- Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 2-IV-1993).
- DENIAU, Xavier (1988): *Florilège de la langue française et de la francophonie*. Paris. Éditions Richelieu-Senghor.
- DENIAU, Xavier (1998): *La francophonie*. Paris. Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je?, 4ª edición corregida.
- DÉSIRAT, Claude y HORDÉ, Tristan (1976): *La langue française au 20e siècle*. Paris. Bordas.
- DOMÍNGUEZ AURRECOECHEA, Maite (1989): "La situación del francés en Euskadi: datos y propuestas". En VV. AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia, págs. 75-81.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (1975): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- DUNLOP, I. y otros (1990): "Idiomas extranjeros, Enseñanza de los". En Torsten HUSÈN y T. Neville POSTLETHWAITE (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. MEC-Vicens-Vives. Vol. 5, págs. 3037-3055.
- DUVERGER, Maurice (1996): *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona. Ariel.
- EISNER, Elliot (1998): *El ojo ilustrado. Indagación naturalística y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.

- EMBID IRUJO, Antonio (2000): *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Tecnos.
- Encyclopédie Hachette Multimédia* (1999): Dossier “Francophonie”. Hachette Multimedia/Hachette Livre: <http://www.encyclopedies.hachette-multimedia.fr>.
- ENYEDI, Ágnes y MEDGYES, Péter (1998): “ELT in Central and Eastern Europe”. *Language Teaching*, vol. 31, págs. 1-12.
- ESPÍN, Julia Victoria y otras (1996): *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona. Laertes.
- ESTEVE, José Manuel y FALCAO, Margarida (1998): “Le Portugal. 1970 et 1986: deux grands virages dans l’enseignement des langues étrangères”. En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L’enseignement des langues étrangères dans les pays de l’Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 287-310.
- ETXEBERRIA, Felix (2000a): “Estudiar y trabajar en Europa: programas europeos de educación y formación”. En Felix ETXEBERRIA y otros: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel, págs. 73-102.
- ETXEBERRIA, Felix (2000b): “La Educación Intercultural en Europa”. En ETXEBERRIA, Felix y otros: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel, págs. 131-191.
- ETXEBERRIA, Felix (2000c): “La política educativa europea y dimensión europea de la educación”. En Felix ETXEBERRIA y otros: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel, págs. 9-71.
- ETXEBERRIA, Felix y otros (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel.
- EURYDICE (Red Europea de Información Educativa) y CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) (1996): *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Madrid. CIDE-Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- EURYDICE (1999a): *El Sistema educativo en España*. Eurybase. Commission Européenne. Dirección <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/Tsc/SPVO.htm>
- EURYDICE (1999b): *Le système éducatif français*. Eurybase. Commission Européenne. Dirección <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/Tsc/SPVO.htm>

- EURYDICE (2000a): *Les chiffres-clé de l'éducation en Europe. Édition 1999-2000*. Bruselas. Eurydice. Documento disponible en la red en la dirección <http://www.eurydice.org>
- EURYDICE (2000b): *La place des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens (1999/2000)*. Bruselas. Eurydice. Documento disponible en la red en la dirección <http://www.eurydice.org>
- EURYDICE (2000c): *Summary Sheets on Education Systems in Europe*. Documento disponible en http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_na.../Liste_pays.htm
- EURYDICE (2001a): *Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Situation in Spain*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CIDE. Versión electrónica del documento en <http://www.eurydice.org/Publication-List/En/FrameSet.htm>
- EURYDICE (2001b): *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruselas. Les éditions européennes. Puede accederse a la versión electrónica del documento en la dirección <http://www.eurydice.org/Publication-List/En/FrameSet.htm>
- EVERTSON, Carolyn M. y GREEN, Judith L. (1989): "La observación como indagación y medio". En Merlin C. WITTROCK (Dir.): *La investigación en la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona. Paidós-MEC, págs. 303-340.
- FERNÁNDEZ, M^a Eugenia y SUSO, Javier (1999): *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada. Método Ediciones.
- FISHMAN, Joshua A. (1994): "English Only in Europe? Some Suggestions from an American Perspective". *Sociolingüística*, 8, págs. 65-72.
- FITZPATRICK, Tony (Ed.) (2000): *European Language Learning Materials Survey. Consolidated Report. January-December 2000*. London. Centre for Information on Language Teaching (CILT).
- FISHMAN, Joshua A. (1994): "English Only in Europe? Some Suggestions from an American Perspective". *Sociolingüística*, 8, págs. 65-72.
- FLEIG-HAMM, Christiane (1998): "La francophonie dans les manuels de français langue seconde: apports et limites". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 54, 4, págs. 461-474.
- FOX, David J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. Eunsa.

- GARAGORRI, Xavier (2000): "El Currículum y la integración europea". En Felix ETXBERRIA, y otros: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona. Ariel, págs. 103-129.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier y GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín (1998): "Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria". En Xavier BESALÚ, Giovanna CAMPANI y Josep M. PALAUDÀRIAS (Comps.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona. Pomares-Corredor, págs. 181-209.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis (1995): "A dimensión europea da educación e os seus obxectivos". En Ángel GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y Agustín REQUEJO OSORIO (Coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia, págs. 11-31.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis (1996): *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid. Dykinson.
- GARRETA, Nuria (1984): "La presencia de la mujer en los textos escolares". *Revista de Educación*, núm. 275, págs. 93-106.
- GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Madrid. Ministerio de la Cultura. Instituto de la Mujer.
- GILBERT, Rob (1989): "Text Analysis and Ideology Critique of Curricular Content". En Suzanne de CASTELL, Allan LUKE y Carmen LUKE: *Language, Authority and Criticism*. Londres. The Falmer Press, págs. 61-73.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1991): "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 194 (julio-agosto), págs.10-15.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1994): "El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?". En José GIMENO SACRISTÁN y Ángel I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, 3ª edición, págs. 137-170.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1996): "Textos y democracia cultural: Estrategias de recentralización en un contexto de desregulaciones". En Miguel A. PEREYRA y otros (Comps.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona. Pomares-Corredor, págs. 352-391.

- GIRARD, Denis (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris. Bordas.
- GNUTZMAN, Claus (2000): "Lingua franca". En Michael BYRAM (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London. Routledge, págs. 356-359.
- GOETZ, Judith P. y LeCOMPTE, Margaret D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Ángel y REQUEJO OSORIO, Agustín (Coords.) (1995): *A dimensión europea da educación*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes (1994): *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Universidade da Coruña. Servicio de Publicacións.
- GRASA, Rafael (1988a): "Los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163. CD-ROM *Cuadernos de Pedagogía. 23 años contigo*.
- GRASA, Rafael (1988b): "El racismo en los libros infantiles y juveniles". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163. CD-ROM *Cuadernos de Pedagogía. 23 años contigo*.
- GRASSIN, Antoine (2000): "Espagne: des classes bilingues pour enseigner en français dans une perspective de citoyenneté européenne. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, enero, págs. 43-45.
- GROSSE, Christine U.; TUMAN, Walter V. y CRITZ, Maryanne (1998): "The Economic Utility of Foreign Language Study". *The Modern Language Journal*, vol. 82, nº 4, págs. 457-472.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid. Talasa.
- GUILLÉN, Carmen y CASTRO, Paloma (1998): *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid. La Muralla.
- HAYMAN, John L. (1991): *Investigación y educación*. Barcelona. Paidós.
- HEIDERSCHIEDT, Jean (1998): "Les langues modernes au royaume des frontières linguistiques". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 91-134.

- HEILENMAN, Laura Kathy (1991): "Material Concerns: Textbooks and Teachers". En E. S. SILBER: *Critical Issues in Foreign Language Instruction*. Londres y Nueva York. Garland Publishing, págs. 104-130.
- HERAS I TRÍAS, Pilar (1987): "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña". En INSTITUTO DE LA MUJER: *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid. Instituto de la Mujer, págs. 41-50.
- HERLIHY, John G. (Ed.) (1992): *The Textbook Controversy. Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- HERRERAS GARCÍA, José Carlos (1989): "La situación de la enseñanza del francés a nivel de E.G.B. en las Comunidades Autónomas del Estado Español: estudio comparativo". En VV. AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia, págs. 27-41.
- HERRERAS GARCÍA, José Carlos (Dir) (1998): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la Neuve. Peeters, págs. 149-179.
- HERRERAS GARCÍA, José Carlos (1998): "L'Espagne. Vers le monolithisme dans l'enseignement des langues étrangères". En José Carlos HERRERAS GARCÍA (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la Neuve. Peeters, págs. 149-179.
- HOLSTI, Ole R. (1968): "Content analysis". En G. LINDZEY y E. ARONSON (Eds.): *The Handbook of Social Psychology, vol. 2, Research Methods*. Reading. Massachusetts. Addison Wesley.
- Ici et là. Revista de los Profesores de Francés en España*, 1986, núm. 0.
- INCE (1998): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. Centro de publicaciones.
- INRA (EUROPE) (International Research Associates) (2001a): *Les européens et les langues. Eurobaromètre 54 Spécial*. Documento disponible en Internet en la dirección http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/eb_fr.html.
- INRA (2001b): *Eurobarometer Report 54. Europeans and Languages. Executive Summary*. Disponible en la red, dirección http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb/eb_fr.html.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1993): *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1988-89. Series, resúmenes e indicadores de todos los niveles*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística.

- JOHNSEN, Egil B. (1996): *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.
- JUDGE, Anne (1993): "French: a planned language?". En Carol SANDERS (Ed.): *French today. Language in its social context*. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 7-26.
- KASKENVIITA, Rauni (1998): "La Finlande. Les langues étrangères". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 181-190.
- KING, Lid (2001): "The European Year of Languages -taking forward the languages debate". *Language Teaching*, 34, págs. 21-29.
- KRAMSCH, Claire J. (1988): "The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks". En Alan J. SINGERMAN (Ed.): *Toward a New integration of Language and Culture*. Middlebury. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc., págs. 63-88.
- KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (1995): "The Cultural Component of Language Teaching". *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 1, nº 1, págs. 83-92.
- KRIER, Fernande (1998): "Le Luxembourg. Un modèle pour l'enseignement des langues étrangères". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 271-276.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1982): *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, California. Sage Publications.
- LAFAGE, Suzanne (1993): "French in Africa". En Carol SANDERS (Ed.): *French today. Language in its social context*. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 215-238.
- LAMBERT, Richard D. (1999): "A Scaffolding for language policy". *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 137, págs. 3-25.
- LANDSIEDLER, I.; KERSCHBAUMER, M.; KETTEMANN, B. y COSSÉE, M. (1998): "L'Autriche. L'enseignement des langues étrangères. Faits, tendances et politiques". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 61-89.

- LAROUSSI, F. y MARCELLESI, J.-B. (1993): "The other languages of France: towards a multilingual policy". En Carol SANDERS (Ed.): *French today. Language in its social context*. Cambridge. Cambridge University Press, págs. 85-104.
- LeCOMPTE, Margaret D. y PREISSLE, Judith (1993): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego. Academic Press, 2nd edition.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-X-1990).
- LOONEN, Pieter (1996): "English in Europe: from timid to tyrannical?" *English Today* 46, Vol. 12, Nº 2 (April), págs. 3-9.
- LÓPEZ-ARANGUREN, Eduardo (1996): "El análisis de contenido". En Manuel GARCÍA; Jesús IBÁÑEZ y Francisco ALVIRA: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. Alianza editorial, págs. 461-492.
- LÓPEZ ATRIO, Laura; PELIQUÍN PÉREZ, Florentina; PÉREZ RECAREY, Celestino y RODEIRO BARROS, Mercedes (1994): "Instrumento para valoración de materiales didácticos no contexto da reforma educativa". *Revista Galega do Ensino*, nº 5, Novembro, págs. 129-138.
- LOUW, Gilbert van de (1998): "Les Pays-Bas. L'enseignement des langues vivantes: enjeux culturels et compétences linguistiques". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 277-285.
- LUSSIER, Denise (1997): "Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues". *Études de linguistique appliquée*, nº 106 (abril-junio), págs. 231-246.
- McKERNAN, James (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1990): "El estudio de casos en la investigación educativa". En Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones, págs. 57-68.
- MATÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1991): "El cambio profesional mediante los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, págs 46-48.
- MATÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1992a): "Siete cuestiones y una propuesta". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, págs 8-13.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1992b): "¿Cómo analizar los materiales?" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, págs. 14-18.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995): "Interrogando al material curricular". En J. GARCÍA MÍNGUEZ, y M. BEAS (Coords.): *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada. Proyecto Sur, págs. 221-245.
- MICHEL, Andrée (1987): *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1978): *La educación en España. Análisis del Curso 1977-78. Educación Preescolar, General Básica, Especial, Adultos, Formación Profesional, Bachillerato, C.O.U., Educación Universitaria, Estudiantes extranjeros*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Gabinete de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1979): *Las especialidades del profesorado de Educación General Básica. Curso 1977/78. Análisis de los datos sobre: Preescolar. Áreas de E.G.B. Idiomas Extranjeros. Lenguas vernáculas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Gabinete de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1980): *Estadística de la Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 1979-80*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Gabinete de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1981): *La Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 1980-81. Análisis de los datos nacionales*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Gabinete de Estadística.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983): *La Educación en España. Análisis de la situación en 1982. Preescolar, Educación General Básica, Educación Especial, Permanente de Adultos, Formación Profesional, Bachillerato y C.O.U., Enseñanzas Artísticas y otras no integradas en el sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Gabinete de Estudios Estadísticos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1991): *Estadística de la Enseñanza en España. Niveles de Preescolar, General Básica y EE. Medias. 1987/88*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1992a): *Secundaria Obligatoria. Decreto de Currículo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Caja Roja.
- MEC (1992b): *Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Serie Caja Roja.
- MEC (1992c): *Optativas. Segunda Lengua Extranjera*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

- MITCHELL, Rosamond (2000): "Foreign Language Education. Balancing communicative needs an intercultural understanding". En Bob MOON, Sally BROWN y Miriam BEN-PERETZ (Eds.): *Routledge International Companion to Education*. Londres, USA y Canadá. Routledge, págs. 921-934.
- MORENO, Amparo (1987): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona. La Sal.
- MORIN, Edgar (1998): *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*. Barcelona. Gedisa.
- NAVARRO, Pablo y DÍAZ, Capitolina (1995): "Análisis de contenido". En Juan Manuel DELGADO y Juan GUTIÉRREZ : *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis, págs. 177-223.
- NEUNER, Gerhard (1998): "Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et apprentissage des langues vivantes". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, julio, págs. 97-154.
- Nuevos Cuestionarios de Enseñanza Primaria* (1968). Madrid. Magisterio Español.
- Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Primera Etapa* (1970). Madrid. Magisterio Español.
- Nuevas orientaciones. Educación General Básica. Segunda Etapa* (1971). Madrid. Magisterio Español.
- OLECHOWSKI, Richard (Ed.) (1995): *Schulbuchforschung [Investigación sobre libros de texto]*. Frankfurt am Main. Peter Lang.
- OLIVIÉRI, Claude (1998): "Senghor: entre négritude et francophonie". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, enero, págs. 103-104.
- Orde do 15 de novembro de 1994 pola que se desenvolve o Decreto 89/1993, do 19 de abril, sobre autorización de libros de texto e outros materiais curriculares para as ensinanzas de réxime xeral (DOG 26-XII-1994).
- Orde do 14 de marzo pola que se regula con carácter experimental a incorporación das ensinanzas do segundo idioma estranxeiro ó plan de estudos vixente nos centros de Bacharelato (DOG de 17-V-1989).
- Orde do 14 de marzo pola que se regula con carácter experimental a incorporación das ensinanzas do segundo idioma estranxeiro ó plan de estudos vixentes de Formación Profesional de segundo grao (DOG de 23-V-1989).

Orde do 1 de febreiro de 1995 pola que se publica o catálogo de materias optativas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia, se establece o currículo destas materias e se regula a súa oferta (DOG 30-III-1995).

Orden de 8 de junio de 1988 por la que se regula con carácter experimental la incorporación de las enseñanzas del segundo idioma extranjero al plan de estudios vigente en los Centros de Bachillerato (BOE 11-VI-1988).

Orden de 8 de junio de 1988 por la que se regula con carácter experimental la incorporación de las enseñanzas del segundo idioma extranjero al plan de estudios vigente de Formación Profesional de Segundo Grado (BOE 11-VI-1988)

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (1999): *Rapport du Secrétaire Général de la Francophonie: de Hanoï à Moncton*. Organisation Internationale de la Francophonie. Texto publicado en Internet: <http://www.francophonie.org>

ORTEGA, Andrés (2000): “Do you speak French?”. *El País*, 3 de julio.

OSLER, Audrey (1994): “Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks”. *Oxford Review of Education*, vol. 20, nº 2, págs. 219-235.

PARCERISA ARÁN, Artur (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

PATTON, Michael Quinn (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills and London. Sage Publications.

PATTON, Michael Quinn (1992): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. Sage Publications, 2nd. edition.

PELLANDRA, Carla (1998): “1780-1880: De l’universalité aux résistances nationales”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, enero, págs. 24-46.

PENNYCOOK, Alastair (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow. Longman.

PENNYCOOK, Alastair (1995): “English in the world/The world in English”. En James W. TOLLEFSON (Ed.): *Power and Inequality in Language Education*. New York. Cambridge University Press, págs. 34-58.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II, Técnicas y análisis de datos*. Madrid. La Muralla.

- PHILLIPSON, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford. Oxford University Press.
- PHILLIPSON, Robert (1997): "Realities and Myths of Linguistic Imperialism". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol 18, nº 3, págs. 238-248.
- PHILLIPSON, Robert (1998): "Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism? *Language Sciences*, Vol. 20, nº 1, págs. 101-112.
- PHILLIPSON, Robert y SKUTNABB-KANGAS, Tove (1994): "English, Panacea or Pandemic". *Sociolingüística*, 8, págs. 73-87.
- PICOCHÉ, Jacqueline y MARCHELLO-NIZIA, Christiane (1998): *Histoire de la langue française*. Paris. Éditions Nathan, 5ª edición revisada y corregida.
- PINGEL, Falk (1999): *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris. UNESCO y Georg Eckert Institute for International Textbook Revision. Versión disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/>
- PORCHER, Louis (1987): "Soyez modernes, apprenez le français". *Ici et là*, núm. 2, págs. 22-23.
- PORCHER, Louis (1995): *Le français langue étrangère*. Paris. Centre National de Documentation Pédagogique. Hachette.
- Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior. 6º, 7º y 8º curso* (1982). Madrid. Escuela Española.
- PROSKOLLI, Argyro (1998): "La Grèce. Caractéristiques du 'plurilinguisme grec'. Dimensions culturelles et sociales de l'enseignement des langues vivantes". En HERRERAS, José Carlos (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 221-244.
- PUIG I MORENO, Gentil (1996): "Analyse du contenu ethnoculturel des manuels de langues étrangères". *Diálogos Hispánicos*, nº 18, págs. 327-346.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 26-VI-1991).
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-IX-1991).
- Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria (BOE 16-I-2001).

- REGAN, Vera (1998): "L'Irlande. Acquisition des langues secondes et contexte social". En José Carlos HERRERAS (Dir.): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne*. Louvain-la-Neuve. Peeters, págs. 245-263.
- REQUEJO, Agustín (1995): "Política educativa en Europa: Axentes, estratexias e instrumentos". En Ángel GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y Agustín REQUEJO OSORIO (Coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia, págs. 33-50.
- Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, réunis au sein du Conseil, du 9 février 1976, comportant un programme d'action en matière d'éducation, *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 038, 19-2-1976. Documento disponible en la dirección http://www.europa.eu.int/eur-lex/fr/lif/d.../fr_476Y0219_01.htm.
- Résolution du Conseil du 31 mars 1995 sur l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne. *Journal officiel des Communautés européennes*, n° C 207, 12-8-1995. Puede accederse a este documento en Internet a través de las páginas web de Eurydice, dentro de la sección publicaciones: <http://www.eurydice.org>
- RICHAUDEAU, François (1981): *Concepción y producción de manuales escolares*. Paris. UNESCO.
- ROBILLARD, Didier de; BENIAMINO, Michely BAVOUX, Claudine (1993): "Le français dans l'espace francophone: Problématique". En Didier de ROBILLARD y Michel BENIAMINO (Dirs.): *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie. Tome I*. Paris. Honoré Champion, págs. 17-48.
- ROCA COLOMER, Andreu (1996): "Manuels de langue française: approche interculturelle". *Diálogos Hispánicos*, n° 18, págs. 355-363.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio; GIL FLORES, Javier; y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- ROIG, Carmen (1994): "La formation à l'enseignement du Français Langue Étrangère en Espagne". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95, págs. 40-48.
- RUBAL RODRÍGUEZ, Xosé (1989): "Situación do francés no ensino medio e no ciclo superior de E.X.B. en Galicia". En VV. AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia, págs. 55-74.

- SAFRAN, William (1999): "Politics and language in contemporary France: facing supranational and infranational challenges". *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 137, págs. 39-66.
- SALON, Albert (1983): *L'action culturelle de la France dans le monde*. Paris. Nathan.
- SANDERS, Carol (Ed.) (1993): *French today. Language in its social context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SCHIFFMAN, Harold F. (1996): *Linguistic Culture and Language Policy*. London and New York. Routledge.
- SERCU, Lies (2000): "Textbooks". En BYRAM, Michael (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York. Routledge, págs. 626-628.
- SIGUÁN, Miquel (1995): "Las lenguas en la construcción de Europa". En Emilio LAMO DE ESPINOSA (Ed.): *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid. Alianza Editorial, págs. 103-126.
- SIGUÁN, Miquel (1996): *La Europa de las lenguas*. Madrid. Alianza Editorial.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000): *Linguistic genocide in education- or worldwide diversity and human rights?* Mahwah (New Jersey). Lawrence Erlbaum Associates.
- SLEETER, Christine E. y GRANT, Carl A: (1991): "Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks". En Michael W. APPLE y Linda K. CHRISTIAN-SMITH: *The Politics of the Textbook*. Nueva York y Londres. Routledge, págs. 78-110.
- SIERRA BRAVO, Restituto (1992): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- SMITH, Ross (1996): "Single maket, single currency, single language". *English Today* 46, Vol. 12, N° 2 (April 1996), págs. 10-14.
- STAKE, Robert E. (1994): "Case Studies". En Norman K. DENZIN e Yvonna S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. Sage Publications, págs. 236-247.
- STAKE, Robert E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STODOLSKY, Susan (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona. Paidós-MEC.

- SUBIRATS, Marina (Coord.) (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- TESCH, Renata (1990): *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York. The Falmer Press.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1988): "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En Judith GOETZ y Margaret LECOMPTE: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata, págs. 11-22.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1989): "Libros de texto y control del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168 (marzo), págs. 50-55.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991): *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1995): "Sobre los libros de texto. Algunas objeciones". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 235 (abril), págs. 68-69.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998): "Michael W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación" (Entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 275 (diciembre), págs. 36-44.
- TRAVERS, Robert M. W. (1986): *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- TRIM, John (1996): "Modern languages in the Council of Europe". *Language Teaching*, 29, nº 2, págs. 81-97.
- TRIM, John (1998): "European perspectives on modern language learning. Introduction". *Language Teaching*, 31, nº 4, págs. 206-217.
- TRUCHOT, Claude (1994): "La France, l'anglais, le français et l'Europe". *Sociolingüística*, 8, págs. 15-25.
- UNESCO (1997): *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 1997. Conferencia General de la Unesco. Vigésimo-novena reunión (noviembre, 1997). Anexo II. Texto disponible en la dirección Internet del Instituto de Estadística de la Unesco, sección publicaciones: <http://unescostat.unesco.org/en/pub/centre.htm>

- UNESCO (1997): *Classification internationale type de l'éducation. CITE 1997*. Conférence générale. Vingt-neuvième session, Paris, 1997. Annexe II. Texto disponible en la dirección Internet del Instituto de Estadística de la Unesco, sección publicaciones: <http://unesco.stat.unesco.org/en/pub/centre.htm>
- UNESCO (1999): *Operational Manual for ISCED-1997 (International Standard Classification of Education)*. UNESCO. Institute for Statistics.
- UTANDE IGUALADA, Manuel (1964): *Planes de Estudio de Enseñanza Media*. Madrid. Ministerio de Educación Nacional.
- VAN DETH, Jean-Pierre (1991): "Aspects politiques du plurilinguisme en Europe", *Sociolinguistica* nº 5, págs. 1-6.
- VAN ELS, Theo (2000): "Planning for foreign language teaching". En Michael BYRAM (Ed.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres y Nueva York. Routledge, págs. 465-470.
- VV. AA. (1989): *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de publicaciones.
- VV.AA. (1990): *Tercer Mundo y Racismo en los libros de texto*. Madrid. Cruz Roja Española.
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid. Trotta.
- VENEZKY, Richard L. (1992): "Textbooks in school and society". En Philip W. JACKSON (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York. MacMillan. págs. 436-461.
- VICENS CASTAÑER, Antonio (1989): "La enseñanza del francés en la Comunidad Autónoma de las islas Baleares". En VV. AA.: *La lengua francesa en las comunidades bilingües del estado español*. Valencia. Universidad de Valencia, págs. 43-54.
- VIGNER, Gérard (1998): "Le français des colonies et des indépendances: pour une histoire du français langue seconde". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, enero 1998, págs. 96-102.
- VISAUTA VINACUA, Bienvenida (1989): *Técnicas de investigación social. Recogida de datos*. Barcelona. PPU.

- VONK, J. H. C. (2000): "El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental". En Bruce J. BIDDLE, Thomas L. GOOD y Ivor F. GOODSON (2000): *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona. Paidós Ibérica, págs. 21-98.
- WALKER, Rob (1983): "La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos". En W. B. DOCKRELL y D. HAMILTON (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea, págs. 42-82.
- WARDHAUGH, Ronald (1987): *Languages in competition*. Oxford, Nueva York y Londres. Basil Blackwell y André Deutsch.
- WEBER, Robert Ph. (1985): *Basic Content Analysis*. Beverly Hills. California. Sage Publications.
- WEINBRENNER, Peter (1992): "Methodologies of textbooks analysis used to date". En Hilary BOURDILLON (Ed.): *History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis*. Amsterdam/Lisse. Swets and Zeitlinger, págs. 21-34.
- WEINBRENNER, Peter (1995): "Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung" [*Fundamentos y problemas de método de la investigación de libros de texto de ciencias sociales*]. En Richard OLECHOWSKI (Ed.) (1995): *Schulbuchforschung [Investigación sobre libros de texto]*. Frankfurt am Main. Peter Lang, págs. 21-45.
- WOLFSON, Nessa (1989): *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York. Newbury House.
- WOODS, Peter (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-MEC.
- WRIGHT, Sue (1995): "Language planning and policy-making in Europe". *Language Teaching*, vol. 28, nº 3, págs. 148-159.
- XUNTA DE GALICIA (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Linguas Estranxeiras*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- XUNTA DE GALICIA (2000): *Segunda Lingua Estranxeira. Programación Didáctica de Referencia. Educación Secundaria Obligatoria*. Santiago. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- YIN, Robert K. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks. Sage Publications, 2nd edition.

ZABALA, Antoni (1990): "Materiales curriculares". En Teresa MAURI y otros: *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori, págs. 125-167.

